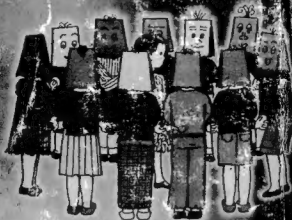


للعِبِّ وَتَنْمِيَةِ اللُّغَةِ

لِلْبَنِي الْأَطْفَالِ نَدَى الْأَعْرَاقِ السَّعْيِيَّةِ

سَهَرٌ مُحَمَّدٌ سَلَامَةُ شَاشٍ



اللعبة وتنمية اللغة
لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

(مترجم)

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠١

دار الفكر
١١٦ شارع عمَّان
ت ٣٩٢٩١٢٢

حقوق الطبع محفوظة

اللعب وتنمية اللغة	اسم الكتاب :
لدى الاطفال ذوى الإعاقة العقلية	
سهير محمد سلامة شاش	اسم المؤلف :
٢٤١	عدد الصفحات :
١٨٤٥٥	رقم الإيداع :
I. S. B. N.	الترقيم الدولي :
977 - 314 - 111 - x	
٢٠٠١	سنة النشر :
الأولى	الطبعة :
دار القاهرة للكتاب	الناشر :
١١٦ شارع محمد فريد - القاهرة	المصنوع :
القاهرة - جمهورية مصر العربية	البلد :
٣٩٢٩١٩٢	تليفون :
٣٩٢٣٩٠٩ - ٣٩٢٩١٩٢	فاكس :

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي
أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا
تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ
وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ

(الاحقاف - آية : ١٥)

تقديم الكتاب

الحمد لله رب العالمين . والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد (ﷺ) ... وبعد

فإن الاهتمام بتفعيل وتعليم ذوي الاعاقة العقلية أصبح الشغل الشاغل لجميع المهنيين بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة .. والكتاب الذي نضعه بين يدي القارئ هو موضوع الرسالة العلمية التي تقدمت بها الباحثة للحصول على درجة الماجستير في التربية - تخصص : صمما نفسية عام ١٩٩٨ من جامعة الزقازيق بعنوان : " أثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المتخلفين عقليا " .

ومثذا أن خرجت الرسالة الى حيز الوجود فقد نصحتني العديد من الأساتذة والباحثين بنشرها لأهمية موضوعها في رعاية وتأهيل المعاقين عقلياً ، كما طُلب مني البرنامج المستخدم في التنمية اللغوية في مدرسة التربية الفكرية وبعض جمعيات رعاية المعاقين تعنياً ليكون دليلاً للأباء والمعلمين في تنمية الأداء اللغوي لأطفال هذه الفئة - ومع الالمام في طلب هذا الموضوع رأت الباحثة الاستجابة بنشر هذه الدراسة العلمية ، بعد اجراء بعض التعديلات ، لكي تقدم في صورة كتاب يقرأه القارئ المتخصص وغير المتخصص في هذا المجال .

ولقد أبقت الباحثة الفصل الأول كما هو ليكون مدخلاً لموضوع الدراسة ، وتناول الفصل الثاني الاماكة العقلية من حيث : التعريف والتصنيف وخصائص املعاقين عقليا القابلين للتعلم . وتناول الفصل الثالث : الأداء اللغوي مشتملاً على : تعريف اللغة ووظائفها ، والنظريات المفسرة لاكتسابها ، وخصائص الأداء اللغوي لدى العاديين وذوي الاعاقة العقلية ، وفنيات تحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً . أما الفصل الرابع : فقد تناول اللعب من حيث مفهومه ووظائفه ، والنظريات

المفسرة له ، وأنواع اللعب ، وخصائص اللعب الجماعي الموجه لدى المعاقين عقلياً وبعده في تحسين الأداء اللغوي لديهم ... وتناول **الفصل الخامس** : برنامج اللعب الجماعي الموجه المستخدم في التنمية اللغوية والتشخيص العام لهذا البرنامج . في حين تناول **الفصل السادس** : الألعاب المستخدمة في تنمية مهارات الأداء اللغوي .. أما **الفصل السابع** : فقد تناول نتائج الدراسة وتوصيلاتها كما وردت في الرسالة لتكون هادياً للمربين والباحثين في هذا المجال .

وانى إذ أقدم هذا الكتاب لجميع المهتمين بالتربية الخاصة العاملين مع ذوي الاعاقة العقلية من : أباء ؛ ومربين ؛ وعلميين ؛ وباحثين - أود أن أشكر جميع الأساتذة الذين تتلمذت عليهم وأخص بالشكر والعرفان كل من أ.د/لؤلؤة حسن عبد الصمد ، أ.د . نجوى شعبان محمد - اللتان أشرفتا على هذا العمل العلمي حتى خرج الى حيز الوجود ، وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير الى الطماء الأجلّة الذين ناقشوا رسالتى أ.د. كمال بسوى ، أ.د. فائق صابق جزاهما الله خير الجزاء .

وأخيراً - أشكر أسرتى على ما تحصلته من أعياء خلال اعداد هذه الرسالة، ويطيب لى أن أهدى هذا العمل لجميع المهتمين بهذا المجال وأدعو الله أن أسهم بسبلى هذا في خدمة هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة التى تحتاج الى كثير من الجهود العلمية المخلصة البناة .

والله ولي التوفيق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

• مقدمة.

• مشكلة الدراسة.

• أهداف الدراسة.

• أهمية الدراسة.

• مصطلحات الدراسة.

• حدود الدراسة.

مقدمة :

تعد اللغة من الخصائص التي اهتم بها الله بنى البشر ايقدوا عن سائر مخلوقاته . فالإنسان وحده هو القادر على استخدام اللغة - سطوقة ومكتوبة - لتحقيق الاتصال والتواصل بلقاء جنسه على اختلاف بيئاتهم (جمعه يوسف ١٩٩٩ ، ٩) واللغة أساس هام للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضرورتها ، وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه وطريقه ذاتي تصريف شئون عيشه وأرضاء حرية الاجتماع عنده .. واللغة بالإضافة لذلك أداة الإنسان للتعاطي مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم. وطريقة الى فهم وتحمس أنواقهم وسيلة لمعرفة مذاقهم وطرق التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق التعاون والتكامل معهم مما يساعده على العيش بينهم في يسر وطمأنينة وسلام .. واللغة أيضا وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاريه وتهيكته للعباء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متفصرة بواسطتها يسترج ويشتغل بالآخرين ويفرق علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه، وعن طريقها يكتسب الخبرات والمهارات والقررات اللازمة لتطوير حياته وهذا ما يجعله أكثر حيأ وإدراكا وقابلية على الإبداع والمشاركة في تحقيق التطور الفكري (أحمد المعتوق : ١٩٩٦ : ٣٤-٣٥).

واللغة ليست مجرد أصوات مسموعة، وإنما هي معنى يدل على الأشياء والموضوعات والأشخاص - فالكلمات المنطوقة التي لاتعمل معنى لقيمة لها على الإطلاق (نوال هطية : ١٩٩٥ ، ١٨) .. ويعد استعمال اللغة على استقبال الكلمات من الآخرين ، والقدرة على الإتصال بهم نتيجة فهم الفرد لمعاني الكلمات والفردات والجمال.. وإذا كانت الأصوات ومعانيها تُستقبل بواسطة حاستي البصر والسمع، فإن المعلومات المتطلبة والأصوات والمعاني تعالج بإجراءات أخرى ترتبط بتفزيدها في الذاكرة واستيعابها عند الحاجة اليها واستخدامها (نادية شريف . ١٩٩٠ ، ١٥٦) . وإذا كان الأمر كذلك - فإن فروقا واسعة توجد بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقلياً في مستوى الأداء اللغوي - إذ تعتبر مشكلة اضطراب الأداء اللغوي من أشد المشكلات التي يعاني منها الأطفال المعاقين عقلياً ، حيث انها تعوق توافيق الفرد مع ميئته وتقف عائقاً أمام قدرته على التعبير عن حاجاته ورغباته وقدرته على فهم رغبات الآخرين ومعرفة العالم المحيط به . فقد أوضحت كثير من الدراسات العلمية التي أجريت على الأطفال المعاقين عقلياً تآخر النمو اللغوي بصفة عامة ، إذ أن ارتقاء اللغة لديهم يعيد الى أن يقع في مستوى أقل من مستوى القدرات الأخرى . من ذلك ما أوضحت دراسة ميلر وتشابمان Miller &

Chapman (١٩٨٤) - من أن الأطفال المعاقين عقلياً يتطورون ببطء في النمو اللغوي ويتأخرون في مستوى الأداء اللغوي مقارنة بالعاقلين السامعين لهم في العمر.

وفي مقارنة بين الأطفال العاقلين والمعاقين عقلياً من فئة الإعاقة العقلية البسيطة في العمر ٦-١٠ سنوات من حيث القدرة على الحديث - أشار نارمور وديفر Naremore & Driver (١٩٨٥) إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً كانت لديهم كلمات محدودة وجملاً محدودة مما يفسر عدم قدرة المتخلف عقلياً على التواصل والتعامل مع الآخرين كما هو حاصل مع العاقلين .

كما أشار ماسر الربود (١٩٩٥، ١١٥) إلى أن المشكلات التي تصادف الطفل المعاق عقلياً في الجانب اللغوي تظهر في صعوبة الكلام والأخطاء في حمية نطق الحروف وتشكيل الأصوات، والسرعة الزائدة في النطق، أو التوقف عن النطق أثناء الكلام ، كما أن الحصول اللغوي أقل بكثير منه لدى الأطفال العاقلين . وأوضح كاهن Kahn (١٩٩٦) أن المعاقين عقلياً ييمون نوعاً من التصور الذاتي في العمليات المعنوية المرتبطة باللغة الاستقبالية والتعبيرية، ويظهر هذا التصور في طريقة الكلام ، وعدم الترابط بين المفردات وأنساق الخطاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية .

من هنا ، فإن اضطراب الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً يشير لدى الباحثين عدة قضايا منها : مشكلة نطق ولهم الكلمات والتعبير باللغة ، وقضية العلاقة بين اللغة والسلوك التوالمفي بالإضافة إلى قضية التشريب اللغوي ومزاج الضعف في اللغة والتواصل اللغوي (جمعة يوسف : ١٩٩٠ ، ١٨٦) .

وتشير قضية علاج ضعف اللغة مصالحة أساسية حول الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين الأداء اللغوي " فالطفل المعاق عقلياً يفشل في الاتصال اللغوي بالآخرين نظراً لأنه يقتصر إلى القدرة على استخدام الألفاظ والتعبير عن نفسه وعن حاجاته - لذلك : فإنه تحسين الأداء اللغوي يتطلب العمل عن استخدام المبررات في تعليمه وتدريبه ، والتركيز على الأشياء المادية الملموسة ، وأن نشير إلى الشيء واستخداماته وما يدل عليه من مسميات، وأن نقلل من استخدام التلميحات اللفظية المجردة (علا عبد الهادي : ١٩٩٣ ، ٧٢)

ويعتبر اللعب أحد الاستراتيجيات الهامة التي تستخدم لتنمية وتحسين الأداء اللغوي عند الأطفال فهو في حد ذاته وسيلة أساسية من وسائل التواصل عند الأفراد حتى وإن كانوا مختلفين لغة وثقافة ومستوى مكرياً (أحمد ملخيس ، موهيق مرعي ١٩٨٢ ، ٢٢)

ولقد ظهرت أساليب كثيرة لتطعيم المواهي النفوية المعتمدة على روح اللعب فالانطلاق في التعبير، وحسن الالتقاء، وروعة الإخراج كل هذه تجنّ عن طريق التمثيل، كما أن من أفضل الوسائل لتطعيم اللغة الغناء والأناشيد القصص، ويمكن الاستفادة بما يسمى بالألعاب القوية لتحقيق أمرها تربية (عبد العزيز القوصي ١٩٧٨، ٢٣٤) بالإضافة لذلك فإن إتصال الطفل المباشر بالأشياء عن طريق ملاحظتها واستعمالها أو اللعب بها وفحصها - هو أكبر معين يوفقه على معاني هذه الأشياء، ووقوف الطفل على معاني الأشياء يساعد بالتالي على فهم الألفاظ واستعمالها استعمالاً أكثر صحة وبنقة، مما يسهم في اكتسابه بالتدريج للمهارة النفوية وحسن التعبير الكلامي (فوزية بيالي ١٩٨٠، ٨٧). ولقد أوضحت مرستي ناجي عبد العظيم (١٩٩١) وأحمد عبد النبي (١٩٩١) فعالية برامج اللعب القوي واللعب الدراسي الاجتماعي في تحسين مستوى النمو اللغوي للأطفال ما قبل المدرسة، وأطفال السادسة من العمر.

يتناول الدراسة الحالية استخدام برنامج لعب الجماعي التوجه لتعسين الأداء اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية (القابلين للتعليم) بمدارس التربية الفكرية

مشكلة الدراسة :

تعود مشكلة الدراسة الحالية الى احساس الباحث بأهمية الأداء اللغوي في اتصال الاطفال المعاقين عقلياً بالآخرين المحيطين بهم، فمع الريارات المستمرة والمتلاحقة التي قامت بها الباحثة لمعهد التربية الفكرية لاحظت أن من أكثر الصعوبات التي يعاني منها الاطفال المعاقون عقلياً ضعف الأداء اللغوي عند تعبير الطفل من حاجاته ورغباته، والتعيق عن افعالاته ومواقفه نحو الآخرين، في الوقت الذي لا يستطيع الناس من حوله - من العاديين - فهم مطالبه ومشاعره، الأمر الذي يخلق في نفس الطفل الإحساس بالنقص والوبوء - الى جانب إثارة انفعالات وخضبه وعدوانية : وسوء توافقه النفسي والانسائي - وعدم استقائه من البرامج التربوية في المدرسة - خاصة أن مناهج المدرسة الإستراتيجية للمعاقين عقلياً مازالت قريبة من مناهج المدرسة الإستراتيجية للعاديين

من هنا أصبحت الحاجة على يقين من أن نقطة الإنطلاق في مجال التربية الخاصة لرعاية المعاقين عقلياً - خاصة فئة القابلين للتعليم معهم - هي الإهتمام بتعسين الأداء اللغوي لهؤلاء الأطفال - ورات أن اللعب الصماعي الموجه هو أفضل الطرق التي يمكن الاستفادة بها لتحقيق هذا الغرض - فالأطفال أثناء اللعب

يتشاهدون ويتبادلون الأفكار ويصححونها ، ويستمعون ، ويعرفون على الأشياء ويكتسبون المفردات والمفاهيم، ويعبرون عما بداخلهم في جو يتسم بالمرح والكامنة مما لا يتوافر في جو الفصل العادي

ومن ثم تتعدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية

١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء اللغوي للمجموعتين، التجريبية والمضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء اللغوي للأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسطات درجاتهم بعده ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك التكيفي التلاميذ الأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسطات درجاتهم بعده ؟ .

٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً في الأداء اللغوي بعد إنتهاء برنامج اللعب الجماعي الموجه مباشرة ومتوسطات درجات أدائهم اللغوي بعد مرور شهر من المتابعة ؟

أهداف الدراسة :

تتم أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

١- اعداد برنامج لعب الجماعي الموجه يستهدف تحسين الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- اختبار أثر برنامج اللعب الجماعي الموجه بعد تطبيقه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً، والتعرف على مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد توقفه على الأداء اللغوي لهذه الأطفال.

٣- التعرف على مدى انعكاس تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في تحسين السلوك التكيفي المعاني.

٤- التوصية بالاستفادة من برنامج اللعب الجماعي الموجه (المستخدم في الدراسة الحالية) في تحسين الأداء اللغوي لأطفال مدارس التربية الفكرية ، خاصة أطفال فصول التهيئة والصغوف الأولى من المرحلة الابتدائية

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من عدة مطلقات :

أولاً : الاهتمام العالمي بقضايا الفئات الخاصة :

يتزايد في الآونة الأخيرة الإهتمام العالمي بمشكلات ذوي الإحتياجات الخاصة . ولقد أدى الإهتمام بهذه الفئات الى اعلان الأمم المتحدة أن عام ١٩٨١ "عام دولي للمعوقين" ، والى إعلان السيد رئيس الجمهورية محمد حسني مبارك أن فترة العشر سنوات (من ١٩٨٩ إلى ١٩٩٩) حقلاً لحماية الطفل المصري ورعايته ، والى إعلان السيدة هرم رئيس جمهورية مصر العربية أن عام ١٩٩٠ عام للطفل المعوق (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ، ١٩٩٠ ، ٦) . ومن ثم بحث جميع المؤتمرات العلمية الممهتة بالطفل وتربته الى التمدد لمشكلات الفئات الخاصة وبمشكلة ذوي الإعاقة العقلية على وجه الخصوص باعتباره من أكبر المشكلات التي تعوق نمو الطفل، كما توصي ببذل الجهود وتضارفاً من أجل علاج ذوي الإعاقة العقلية وتأهيلهم لمواجهة الحياة الإجتماعية في الاندماج في المجتمع الذي يعيشون فيه (علا عبد الباقي، ١٩٩٣ ، ١١)

ولقد شهدت العقود الثلاثة الماضية زيادة في كم المعلومات البحثية والعلمية الموجهة الى فهم أفضل لمشكلة الإعاقة العقلية، وحفرت هذه المعلومات الجديدة التطور في هذا المجال بما في ذلك اعتماد البحث الى الأسباب وطرق الترقية والعلاج، والتدريب، والتصنيف، وتقييم الأداء، وأساليب القياس ، والتدريب على المهارات الجديدة، يضاف الى ذلك تطوير أساليب جديدة للرعاية مرتبطة باحتياجات الشخص المعاق عقلياً سواء في ذلك مؤسسات الرعاية أو في المجتمع.. بالإضافة الى كل هذا فقد بدأت تتبلور في الفترة الأخيرة المفاهيم الخاصة بالتأهيل في المجتمع . وبذلك تم الخروج من مجال التعليم والتدريب النظمي في المؤسسات أو المراكز إلى الاندماج في المجتمع حيث النظم الإجتماعي أو التعلم بالممارسة بالوسع صوره ، أو تنمية الكفاية الشخصية في ممارسة الدور الإجتماعي والاساني (صلفوت لمرج : ١٩٩٢ ، ٤١٩ ، ٤٢٥)

ولاشك أن أي تدريب أو تأهيل للمعاقين عقلياً يتطلب توفر مستوى معين من الأداء القوي وإلى يستطيع الطفل المعاق الاستفادة من أي برامج تدريبية أو تعليمية ما لم يتوفر لديه حد أدنى من الأداء القوي يمكنه من فهم ما يقدم له من خدمات من هنا تنشأ أهمية الدراسة الحالية في تحسين الأداء القوي للمعاقين عقلياً . وفي مساهمتها للاتجاه العالمي في الإهتمام ببرامج تنمية مهارات أطفال هذه الفئة من الفئات الخاصة

ثانيًا : زيادة نسب ذوي الإعاقة العقلية :

تمت الدراسة الحالية ذات أهمية خاصة نظراً لتزايد أعداد الأشخاص المصابين بالإعاقة العقلية تبعاً لزيادة الوعي بالمشكلة .. إذ تبلغ نسبة ذوي الإعاقة العقلية تبعاً للمحتوى الاعترافي المعياري حوالي ٢٠٪ من مجموع السكان في المجتمع، ومن السائد أن النسبة المقبولة عالمياً هي ٣٪ من مجموع السكان، وتزايد هذه النسبة في البلدان النامية (سليمان الريحاني، ١٩٨٦، ٤٦) وتقدر احصاءات الأمم المتحدة أن بالعالم أكثر من ٥٠٠ مليون معوق وأن هذه الأعداد في تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع في نطاق النول النامية نظراً لما تعانيه هذه الدول من مشكلات الفقر وانتشار الأمراض وتماطي المخدرات إلى جانب ما تسببه الحوادث والحروب من أعاقت (صبيح عطا الله سيف ١٩٨٢-٥٩)

وفي دراسة لتحديد نسبة المعاقين عقلياً في مدينة القاهرة انتضح أن هناك زيادة في نسبة شعاعف العقول بين أطفال المناطق شبه الحضرية عنها في المناطق الحضرية، وبين أطفال الأسر ذات المستوى الإقتصادي الإجتماعي المنخفض كذلك (حسان الدين سلطان : ١٩٧٨).

وفي دراسة حديثة عن مشكلات المعوقين في مصر أجريت على أربع محافظات هي القاهرة، الغربية، أسيوط، البحر الأحمر كمية ممثلة لمحافظات مصر ، اتضح أن النسبة المثوبة العامة للاعاقات الظاهرة والمؤكدة ٤٩٪ وكانت نسبة الإعاقة العقلية ٨٪ من اجمالي الاعاقات في الدراسة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الفاقصة والمعوقين ١٩٩٧). وهذا يعني أن نسبة الأشخاص المصابين بالإعاقة العقلية في مصر - باعتبارها دولة نامية - أعلى من النسبة العالمية المصنفة لذلك، بما يهبطنا نفترض أنها تتخطى حاجز الـ ٣٪ من جملة عدد السكان، وقد تزداد هذه النسبة حتى تصل إلى ٧٪ في المناطق الفقيرة والمكتظة بالسكان (علاء الدين ١٩٩٣، ١١). وعلى هذا يمكن أن نتوقع أن في مصر الآن أكثر من مليوني شخص مصاب بالإعاقة العقلية (عادل خضر، مايسة المفتي ١٩٩٢، ٣٧٤)

ومن ثم فإن الدراسة الحالية في اهتمامها بتحسين الأداء اللغوي للمعاقين عقلياً تحس قضية عامة ومطلباً حيويماً في رعاية هذه الفئة - إذ أصبحت العناية بالمعاقين عقلياً مطلباً أساسياً وحقاً مشروعاً يتمثل في إتاحة فرص الرعاية والتوجيه لكل مواطن، خاصة وأنهم في أشد الحاجة لهذه الرعاية وإذا افترضنا أنه توجد نسبة كبيرة قد نصل إلى ٢٪ من جملة المعاقين عقلياً قابليين للتعليم، فإنهم

يصبحون قادرين على التوافق النفسي والاجتماعي والمهني اذا ما توفرت لها الرعاية والتفصيل الكاملين (يوسف القاضي و احرؤن . ١٩٨٦ ، ٤١٣)

وبناء على ما أشارت إليه النسب السابقة للإعاقة العقلية نجد أنه من الأهمية بمكان تصميم برامج للرعاية والتفصيل النفسي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال للاستفادة بما لديهم من قدرات . من هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في تناول تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً باستخدام اللعب الجماعي الموجه - وهذه الدراسة تأخذ بالاتجاه المتميز الذي يستهدف الارتقاء بمهارات المعاقين عقلياً من أجل ادماجهم في المجتمع، حيث أن الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة لا تكتفي بالمعالجات النظرية وإبراز الأضرار القائمة بحسب، بل تأخذ بالاتجاه العملي الذي من شأنه إحداث التغير في السلوك وفي الشخصية على نحو إيجابي ، وهذا يتماشى مع فلسفة التربية التي تسعى مجتمعات عالم اليوم لحل قضية مدنا " حق كل فرد في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تسدده على لمر والوصول الى أقصى مدى توفقه له قدراته وإمكاناته " . وبالتالي لم تعد مجتمعات عالم اليوم تقتصر حططها وجهودها وخدماتها التربوية على المعدين من ألسنها، بل اتسع نطاق هذه الحطط والجهود والخدمات بحيث أصبحت تهتم - إلى جانب اهتمامها بالمعدين من ألسنها - بالأفراد غير المعدين

ثالثاً: ندرة الدراسات في هذا المجال :

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية أن الدراسات التي تناولت تصميم برامج لغوية لدى الإعاقة العقلية مازالت قليلة جداً على المستوى العربي ، وفي حدود هم ألباحاً لا توجد سوى ثلاث دراسات عربية نصممت في أحد جوانبها لتنشيط الآراء اللغوية، ولا توجد أي دراسة عربية تناولت فنيات اللعب الجماعي الموجه لاكتساب الأطفال المتخمين عقلياً مهارات وسلوكيات . مع العلم أن الدراسات الحديثة تنادي بأهمية استخدام اللعب كوسيلة تعلم وتسهم في اكتساب الطفل اللغة، والمهارات الإجتماعية ، التي جاب الألعاب التعليمية التي تسهم في اكتساب الابداعي ، وتنمية الاستكشاف ، والتجريب، وتطعيم الأرقام - والمهارات التمييزية، والوقت وغيرها ، حتى لقد نادى كثير من الباحثين بدماج اللعب في كل برامج الصفوف الأولى (سولي عد أباقي ١٩٩٢ ، هدي قتاري ١٩٩٥ ، فاروق عثمان ١٩٩٥)

مصطلحات الدراسة :

١- الإعاقة العقلية :

يسمى عاقل الأصول (١٩٧٨ ، ٥٨٨) الإعاقة الحقلية Mental

Retardation مانها مصطلح يستخدم للإشارة الى القدرة العقلية دون المعدل العادي أو المتوسط (٧٠ درجة فأقل) ، وعادة ما يرتبط باضطراب السلوك ليكنى عند الفرد. ويرى كمال بسوقي (١٩٩٠، ٥٢١) أن الإعاقة العقلية Mental Deficiency هو " ذهنية دون السواء من أي نوع " . وأن المععاق عقلياً هو "أفرد حديم الأهلية دراسياً ومهنياً واجتماعياً يفوق فواء العقلية، وهو غير قادر على أن يؤدي وظائفه بكفاية إلا في بيئة محمية" ..

وتحدد الباحثة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الدراسة الحالية بأنهم الأطفال الذين يحصلون على مستوى أداء عقلي وظيفي يتراوح بين ٥٠ - ٧٠ طبقاً لمقياس ستانفورد بينيه للنكاء - الصورة الرابعة (وهم من فئة القابلين للتعليم)

٢- الأداء اللغوي :

يعرف الأداء اللغوي Linguistic Performance بأنه امكانية الفرد للتعبير، عن طريق توضيح أفكاره باستخدام الكلمات المناسبة والأنسب المناسب (حسين قور: ١٩٧٢).

بالإضافة لذلك يعرف الأداء اللغوي بأنه عملية إحداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم الى السامع (محمد علي الحاربي : ١٩٨٢، ١٨)

كما أنه مجموعة المفردات التي يستخدمها الطفل حتى يتسنى له التعبير عن الأعراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي بطريقة آلية تلقائية (محمد قنديل: ١٩٨٩، ٨١).

وهو الطريقة التي يعبر بها الإنسان عن كل ما يجول في ذهنه ويفور في خاطره وتجيش به عواطفه على نطاق أوسع ومدى أطول - وينهل في ذلك الى جانب الكلام وسائل التعبير الأخرى كالإيماءات والإشارات والحركات وغيرها تلك الوسائل التي يلجأ إليها الإنسان ليؤكد أو يوضح ويثبت ما ينطق به أو يعبر عنه لفظياً أو كيعرض صا يتحمسه أو يميز عن استحضاره من تعبيرات وألفاظ (أحمد المنوق ١٩٩٦، ٤٤)

وتعرف الباحثة الأداء اللغوي بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل من إختبارات مطابقة القدرات النفسية اللغوية المسجلة بالدراسة الحالية - وتقيس الأداء السمعي اللفظي الآلي ، الإستقبال البصري- التعبير بالحركة ، الترابط السمعي الصوتي، الترابط البصري الحركي ، التعبير اللغوي الاهتلي، التسلسل السمعي الصوتي ، الترابط البصري الحركي، الإدراك السمعي (وهذه القدرات تمثل أبعاد الأداء اللغوي).

٢- اللعب :

يعرف كمال حسيني (١٩٩٠) اللعب بأنه نشاط جسمي أو عقلي يُقتنى لذاته من أجل استمتاع الفرد أو الجماعة من غير دافع يتعدى ذلك الاستمتاع والحصول على اللذة

ويعرف اللعب المنظم (الموجه) Organized Play بأنه لعب أو برنامج لعب - مخطط له مسبقاً، تحكمه قواعد وعليه إشراف أو هو أي لعبة تجري بما يتفق وقواعدها المقررة (كمال حسيني : ١٩٩٠، ١٠٩٧)

ويعرف حامد زهران (١٩٨٠، ٢٥١) اللعب الموجه (المحدد) Structured Play بأنه لعب موجه مخطط يحدد فيه المشرف (المرشد) مسرح اللعب، ويختار الألعاب والأدوات بما يتناسب مع عمر الطفل وخبرته، ويحيث تكون مألوف له حتى تستثير مشاطاً وأحياناً أو أقرب إلى الواقع، ويصمم اللعب بما يناسب مشكلة الطفل ، وغالباً ما يشترك المشرف (المرشد) في مواقف اللعب

وترى الباحثة أن اللعب الجماعي الموجه Directed Group Play هو مجموعة الألعاب أو الأنشطة التي يتضمنها البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية الذي أعدته الباحثة وفصلته مع أطفال المجموعة التجريبية، والتي استهدفت تحسين الأداء الفردي لديهم وفق خطوات وإجراءات منهجية، وبالنظر والفيديا العلمية التي تناسب هؤلاء الأعمال

٤- السلوك التنكيسي :

يعرف السلوك التنكيسي Adaptive Behavior بأنه درجة الفاعلية التي يقابل بها الشخص المعايير الخاصة باستقلاله الشخصي ووسايلته الإجتماعية لعمره منه حسب سنه وثقافته (غاروق صادق ١٩٨٥، ٣)

ويقاس السلوك التنكيسي في الدراسة الحالية وفقاً للدرجة التي يحصل عليها الفرد في أبعاد الجزء الأول من مقياس السلوك التنكيسي العاشر بالجانب التنكيسي المعاني ويتضمن التصرفات الاستقلالية، النمو الجسمي ، النشاط الإقتصادي ، والنمو اللغوي، مفهوم المند والوقت ، الأعمال المنزلية ، النشاط المهني، التوجيه الذاتي، المسؤولية، التطبيع الاجتماعي

حدود الدراسة :

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية

١- البعد الزمني : يمتد البعد الزمني في الدراسة الحالية من ١٢ فبراير ١٩٩٨ حتى نهاية أبريل ١٩٩٨ ، وقد تم خلال هذه الفترة تنفيذ برنامج اللعب الجماعي

- الموجه على عينة الدراسة ، تم بعضا القياس البعدي والقياس التتبعي
- ٧- البعد المنهجي إستخدمت الباحثة في الدراسة الحالية بطريقتي القدرات
النفسية اللغوية، مقياس السلوك التكيفي (الجزء الأول)، مقياس ستانفورد -
بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) ، مقياس المستوى الاقتصادي / الاجتماعي
بالإضافة إلى برنامج الحب الجماعي الموجه الذي تم إعداده وتطبيقه على
المجموعة التجريبية وذلك للتحقق من فروض الدراسة الحالية
- ٣- البعد الجغرافي أجريت الدراسة الحالية في معهد التربية الفكرية بالزقزوق
كلحد معاهد التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- ٤- البعد البشري أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها ٥٠ طفلاً وطفلة من
الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعليم) في العينة الاستطلاعية التي تم اختيار عينة
الدراسة الأساسية من بينها والتي تمثلت في مجموعتين
- الأولى تجريبية مكونة من ١٥ طفلاً وطفلة معاقين عقلياً تتراوح أعمارهم
الزمنية بين ٩-١٢ سنة بإنصراف ممياري ١٠٠.٦٣، وتتراوح نسبة
ذكائهم بين ٥٠-٧٠ .
- والثانية ضابطة مكونة من ١٥ طفلاً وطفلة معاقين لهم في العمر،
والذكاء، والمستوى الاقتصادي / الاجتماعي ، ومستوى الأداء اللغوي

الفصل الثاني

الإعاقة العقلية

- تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية :
 - أولاً : التعريفات السيكولوجية
 - أ - التصنيف حسب نسبة الذكاء
 - ب - التصنيف على أساس السلوك التكيفي
 - ثانياً : التعريفات التربوية :
 - ثالثاً : التعريفات الطبية :
 - أ - التصنيف حسب مصدر العلة (الأسباب) .
 - ب - التصنيف حسب توقيت الإصابة
 - ج - التصنيف حسب المظاهر الأكاديمية
- خصائص نوى الإعاقة العقلية الفاقدين للتعلم :
 - ١- الخصائص الجسمية ،
 - ٢- الخصائص العقلية المعرفية .
 - ٣- الخصائص الانفعالية
 - ٤- الخصائص الاجتماعية .

تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية

إلى الآن ليس ثمة اتفاق كبير في الاصطلاح على التسمية ولا التصنيف الصحيح للإعاقة العقلية . فقد تبني اتحاد الطب العقلي الأمريكي كلمة "النقص العقلي" Mental Deficiency، بينما يؤكد الاتحاد الأمريكي للنقص العقلي اصطلاح "التأخر العقلي" Mental Retardation، وفي التسمية اللاتينية يستخدم الأطباء العقليون اسم "Hypophernia" ومعناها التلخر التركيبي أو الوظيفي ، ويستخدم الأطباء الروس اصطلاح "قلة العقل" Oligophrenia (كمال نسوي ١٩٧٤، ٢٠١-٢٠٢)، وفي إنجلترا وبعض الدول الأوربية استخدم اصطلاح Mental Subnormality ليعني عدم السواء العقلي... كما استخدمت اصطلاحات أخرى للدلالة على المعاق عقليا منها "بليد العقل" Mentally Dull، والمتأخر عقليا Backward، وواهن العقل Feeble minded (علاء عبد الهادي ١٩٩٢، ٢١).

ويفضل كثير من الباحثين استخدام اصطلاح الإعاقة العقلية على غيره من المصطلحات السابقة لعدة أسباب:

- إنما لا نستطيع أن نقول بنقص عقلي لأن النقص ضد القوة ، وكلمة نقص تستخدم عند مقارنة كميات معدومة وملبوسة ولا تصلح لوصف العقل.
- ولا يستطيع القول تمسور عقلي حيث أن قصر عن الشيء يعني حصر عنه ولم يبلغه - وهذا لا يطلق على العقل.
- ولا يستطيع القول ضعف عقلي : لأن الضعف ضد القوة - فالضعف ما قصر عن درجة الحسن أو مَعَدَّ عن درجة الصحة، والضعف المعنى مرتبة من مراتب الإعاقة العقلية (تتراوح مرتبة فكانها بين ٥٠-٧٠، ومن ثم لايصح تسمية الكل باسم أحد أجزائه - لمصطلح الإعاقة العقلية أعم وأشمل
- كما أننا لا نستطيع القول تلخر عقلي - فالتلخر ضد التقدم (كمال مرسي ١٩٩٦، ١٧-١٨).

هذا - ولقد تم تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية من وجهات نظر مدارس مختلفة مليئة لطيفة وتخصص وانتماءات الباحثين سواء كانوا أخصائيين نفسيين أو تربويين أو لُغويين - ولقد ارتبط بكل اتجاه في تعريف الإعاقة العقلية تصنيف خاص، وذلك على النحو التالي .

أولاً : التعريفات السيكولوجية :

وهذه التعريفات تنحصر من ضغط الأداء العقلي والخصائص السلوكية، وتقسى الكلمة أو الصلاحية الاجتماعية Social Competence محكاً أساسياً لتحديد الإعاقة العقلية .

ويعتبر تعريف هيبير Heber (١٩٥٩) أساساً للتعريفات الحديثة الإعاقة العقلية - حيث عرفه بأنه " حالة تنصف بمستوى ونظيفي للعقل دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحبها قصور في السلوك التكيفي" . وقد أوضح المصطلحات المستخدمة في تعريفه واعتبرها معايير للتعرف على الشخص المعاق عقلياً على النحو التالي

١- أن يكون المستوى الوظيفي للعقل دون المتوسط : أي يقل عن مستوى أداء أقرانه العديدين بمقدار اسعراف معياري واحد إذا قيس الأداء على أحد اختبارات القدرة العقلية العامة .

٢- أن يفسى الفرد من قصور في السلوك التكيفي وهذا يعني أن يتأخر نمو الفرد في مباحي النضج ، والقدرة على التعلم ، والتكيف الاجتماعي .

٣- أن يحدث ذلك خلال فترة النمو : أي من بداية التكوين إلى سن المراهقة - حيث حدد سن ١٦-١٨ سنة كمعيار لنهاية فترة النمو العقلي (مايوز صاندي ١٩٧٨ ، ٢٤-٢٥)

ولقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الإعاقة العقلية) American Association of Mental Retardation تعريف هيبير ونشرت في دليلها الذي ظهر في أعوام ١٩٥٩ ، ١٩٦٦ ، ١٩٦٦ - وأهم ما يمتاز به هذا التعريف شموليته التي جعلت أساساً لما جاء بعده من تعريفات ، كما أنه استخدم مصطلح التخلف العقلي Mental Retardation كبديل لكل المصطلحات التي ظهرت سابقاً ، إلا أنه يعميه أنه حدد مستوى النضج من المتوسط في مقياس المكاء باسعراف معياري واحد ، وهذا يعني اعتبار حالات التخلف على مقياس وكسلر من ٨٥ درجة فأقل ، وعلى مقياس بينيه ٨٤ فأقل ، وذلك يمكن أن تصل نسبة المعاقين عقلياً إلى ١٥ر٨٧ / من حجم المجتمع طبقاً للتوزيع الاعتيادي ، وهي نسبة معاني فيها (محروس السنوسي : ١٩٩٧ ، ٤٦)

ولقد قدم جروسمان Grossman (١٩٧٧) التعريف التالي الذي بشرته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الإعاقة العقلية) في دليلها السنوي - حيث ذكر أن الإعاقة العقلية تشير إلى الانخفاض الشديد في القدرة العقلية

العامة مصححاً بمعجز في السلوك التكيفي - ويظهر هذا العجز خلال فترة العمر* (Hallahan & Kaufman, 1978, 44-54)

وبذلك يقدم هذا التعريف ثلاثة محكات يجب أن يكون كل منها قائماً قبل إجراء أي تشخيص للإعاقة العقلية - هي

١- الانخفاض الشديد في القدرة العقلية العامة (الذكاء العام)، وقد حددته الانخفاض عن المتوسط بفرجتين معياريتين أو أكثر على واحد أو أكثر من اختبارات الذكاء (وهذا يعني ٧٠ فأقل على مقياس وكسلر، ٦٨ فأقل على مقياس بيبه)

٢- ضعف السلوك التكيفي للفرد عن مع في مثل عصره وطرقه الثقافية (ويعرف للسلوك التكيفي بأنه الدرجة التي يفي بها الفرد بمعايير الاستقلال الذاتي والمسئولية ، ومجارة المتطلبات الاجتماعية والتقاليد المتوقعة من مجموعة عمرية مماثلة لعائلته)

٣- ظهور هذه الأعراض خلال فترة العمر وهي الفترة من الميلاد حتى سن ١٨ سنة (محرورس الشناوي : ١٩٩٧، ٤٢-٤٣ ، 398 ، Robertson, 1992)

ولقد أصدرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (١٩٩٣) تعريفاً اعتمدت لبيدالياً ينص على أن " الإعاقة العقلية تشير إلى نواقص جوهرية في الأداء الوظيفي الراهن ، وهو يتسم بداء ذهني وثيفي نون المتوسط يكون متكرراً مع جواب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية : التواصل ، الرعاية الشخصية ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية، الاستفادة من المجتمع، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ، العمل وتظهر الإعاقة العقلية قبل سن الثامنة عشرة (محرورس الشناوي، ١٩٩٦، ١٠ ، 130 ، Hunt & Marshall, 1994)

أما منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) (١٩٩٢) فقد عرفت الإعاقة العقلية في التصنيف الدولي للأعراض International Classification of Diseases (ICD) بأنه " حالة من توقف أو عدم اكتمال نمو العقلية والذي يتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر أثناء مرحلة النمو، والتي تسهم في المستوى العام للذكاء - أي القدرات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، ويمكن أن تحدث الإعاقة مصحوبة أو غير مصحوبة بأي اختلال عقلي أو ذهني (منظمة الصحة العالمية ١٩٩٢، ٨٤)

وأخيراً ، فقد أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association في الإصدار الرابع للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية DSM IV (١٩٩٤) ضرورة استيفاء المعايير التالية كمعايير أساسية لتشخيص الحالة على أنها إعاقة عقلية - هي

١- أداء ذهني وظيفي دون المتوسط ونسبة ذكاء حوالي ٧٠ أو أقل هي اختبار ذكاء يطبق فردياً .

٢- عيوب أو جوانب قصور مصاحبة للأداء التكيفي الراهن (أي كفاءة الشخص في الأداء بالمستويات المتوقعة ممن هم في عمره أو جنسه أو ثقافته في اثنين على الأقل من المجالات التالية : التواصل واستخدام إمكانات المجتمع، التوجيه الذاتي، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، العمل ، الفراغ، الصحة والسلامة

٣- يحدث ذلك قبل سن ١٨ سنة (Kendall & Hammen, 1995, 535, A.P.A., 1994, 40)

وهكذا فإن التعريفات البيكرواجية قد أكدت على ضرورة الجمع بين عدة معايير لوصف وتشخيص الإعاقة العقلية . ومن ثم لارتباط بهذه التعريفات عدة تصنيفات لفئات الإعاقة العقلية - منها :

١ - التصنيف حسب نسبة الذكاء .

تبعاً لهذا التصنيف - وجد أنه إذا قيس المستوى الوظيفي للفترة العقلية العامة لدى مجموعة كبيرة من الناس باستخدام اختبار ذكاء مقس ، فإنها تكون موزعة توزيعاً اعتدالياً، أي يقع معظم الناس في وسط المقياس ، وتقع فئة المتخلفين عقلياً على الطرف الأدنى للتوزيع، حيث يحصل الفرد متوسط الذكاء على ١٠٠ درجة، في حين يحصل المعاق عقلياً على ٧٠ درجة فأقل.

وبعد ظل تصنيف المعاقين عقلياً تبعاً لنسب الذكاء إلى ثلاث فئات شائعاً بين علماء النفس وأن وجدت فروق بينهم في تحديد نسب الذكاء المحددة لبدائية ونهاية كل فئة من الفئات.

جدول (١) نسب الذكاء لفئات الإعاقة العقلية تبعاً للتصنيف الثلاثي

الفئات	شورمان ١٩١٦	لوريت ١٩٤٧	كيرك ١٩٥١	وكسلر ١٩٥٨
المتخلفين أو المورين	٦٩ - ٥٠	٦٥/٦٠ - ٥٠/٤٥	٧٥ - ٥٠	٦٩ - ٥٠
الأبكم	٤٩ - ٢٥	٥٠/٤٥ - ٢٠/١٥	٥٠ - ٢٥	٤٩ - ٢٠
المعتوه	أقل من ٢٥	٢٠/١٥ - صفر	صفر - ٢٥	٢٩ - فأقل

(شورمان صافي : ١٩٧٦، موريس الثاني : ١٩٩٧)

جدول (٣) فئات الإعاقة العقلية ونسب الذكاء المقابلة لها
على مقياسي ستانفورد - بينيه ، وويكسلر - بالير حسب القنوين الأمريكي

الفئات	درجة التكيف	فئة الانحراف المعياري	نسب الذكاء	
			ستانفورد - بينيه	ويكسلر - بالير
تخلف عقلي بسيط	١	٢٠.١ - إلى ٣	٥٢ - ٦٧	٥٥ - ٦٩
تخلف عقلي متوسط	٢	٣.١ - إلى ٤	٣٦ - ٥١	٤٠ - ٥٤
تخلف عقلي شديد	٣	١ - إلى ٤.١	٢٠ - ٣٥	٢٥ - ٣٩
تخلف عقلي عميق	٤	٥ - فأقل	أقل من ٢٠	أقل من ٢٥

(فتحي عبدالرحيم : ١٩٩٠ ، ٤١ ، كمال موسى : ١٩٩٦ ، 537 ، Kendall & Hammen, 1995)

ويذكر كثير من الباحثين أن اختبارات الذكاء على الرغم من قيمتها في تصنيف ذوي الإعاقة العقلية، إلا أنه يجب ألا تكون المعك الوحيد في التشخيص لما يأتي :

١- عدم وجود اتفاق عام على تعريف الذكاء والعوامل التي تقسمها اختبارات الذكاء

٢- تدخل كثير من العوامل التي تؤثر على تباين درجات الأفراد على اختبارات الذكاء ، وهو ما يسمى بـخطأ القياس .

٣- عدم الاتفاق بين علماء النفس حول نسب الذكاء التي تحدد فئات المعاقين عقلياً .

٤- امكانيات الخطأ في تفسير نتائج اختبارات الذكاء لفرد المعاق من اختبار لآخر (سليمان الريحاني - ١٩٨١ ، ١٠٢ ، فتحي عبد الرحيم ، ١٩٩٠ ، ٤٦-٤٧ ، Kendall & Hammen, 1995 ، 487-488 ، Knerr, 1995)

ب - التصنيف على أساس السلوك التكيفي :

يعتمد هذا التصنيف على السلوك التكيفي ومدى كفاية الفرد في الاعتماد على نفسه والرفاء بالمطالب والواجبات الاجتماعية ، أو التكيف للاحتياجات المادية والاجتماعية لبيئته (غاروق صانق ، ١٩٧٦ ، ٢٤-٢٥) وبما أنه يمكن تصنيف ذوي الإعاقة العقلية الى الفئات التالية :

١- التصوير العقلي البسيط (الخفيف) Mild Mental Subnormality

تمثل هذه الفئة حوالي ٨/١ من نوى الإعاقة العقلية ، ويمكن أن تتطور اجتماعياً واقتصادياً خلال أعمار ما قبل المدرسة، وهم متفاوتون إلى الحد الأدنى من المهارات الحس حركية، ويصعب تمييزهم كملغفال معاقين عقلياً إلا في سن المدرسة يكتسبون اللغة مع بعض التأخر فيها، ويتميزون بضعف الحصول اللغوي مما يجعل الطفل يعبر بجملة قصيرة غير سليمة التركيب مع وجود صعوبات في المطلق وعدم وضوح المخارج، ويستطيعون تعلم القراءة والكتابة والحساب إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي ولكن التعلم يكون بطيئاً فيدرسون كل مستوى في سنتين أو ثلاث سنوات (كمال مرسى ١٩٩٦، ٣٢-٣٣) يحصل معظمهم إلى الاستقلالية في الرعاية الذاتية (تناول الطعام ، والنظافة ، وارتداء الملابس ، والاخراج)، وكذلك المهارات المنزلية والعملية ولكن بمعدل أبطأ. ويمكن تدريبهم على الأعمال والمهارات اليدوية التي تؤهلهم للحصول على عمل - خاصة الأعمال اليدوية الماهرة وشبه الماهرة ، ولكنهم عرضة لعدم الاستقرار في العمل بسبب الميكنة والطرق الاقتصادية غير المواتية والبطء الحركي وانخفاض مهارات القراءة، كما أن المشاكل العامة لهذه الفئة هي عدم القدرة على شغل وقت الفراغ (Robertson, 1992, 398) يستطيعون التعامل بالعملة بحسب قيمتها، والتعرف على المواقف والأيام ولكنهم يفضلون في معرفة أسماء الشهور والحصول السهلة، ويتميزون بعدم التصح الانفعالي والاجتماعي، ويجهلون صعوبات في القدرة على التعامل مع مطالب الرواج وتربية الأطفال والتعامل مع تقاليد المجتمع وثقافته بصورة ظاهرة، ويحتاجون إلى إرشاد وتوجيه الآخرين مدى حياتهم، فهم عرضة لسوء التوافق إذا لم يجنوا من مساعدتهم في علاج مشكلاتهم اليومية والمضطرب الاجتماعية غير المكوفة. يتوقف النمو العقلي لديهم عند مستوى طفل عادي في سن ٧-١١ سنة (Hunt & Marshall, 1994, 144)

٢- التصوير العقلي المعتدل Moderate Mental Subnormality

يمسبهم حوالي ١٠/١ من نوى الإعاقة العقلية يعاينون من الفصول في المظاهر النمائية بدرجة متوسطة إذ يتلغون في اكتساب النطق والمشي وضعف المصيلة اللغوية، يمكن مع التدريب المناسب اكتساب السلوك المقبول ومهارات المساعدة الذاتية والعناية بالنفس في موافق التغذية والنظافة وارتداء الملابس وصبط الاخراج (Robertson. 1992. 398) مستخدم برامج خاصة يصيرون قادرين على اكتساب المهارات والسمات السلوكية التي تمكنهم من تكيفهم الشمسي والاجتماعي في المنزل ومع جماعة الأقران والمجتمع - غير أن

مفهوم العقلي لا يصل الى المستوى الذى يمكنهم من حسن التصرف ومن تحمل المسؤولية كاملة تجاه أنفسهم مما يجعلهم دائما فى حاجة الى رعاية الآخرين (Hunt & Marshall, 1994, 145) . تقييمهم فى التعليم المدرسى محدود وإن كانوا يتمكنون من تعلم مبادئ بسيطة فى القراءة والكتابة والحساب ولا يمكنهم التقدم أكثر من مستوى الصف الثامن الابتدائي. ومع ذلك يمكنهم التدرج على بعض الأعمال البسيطة المعقدة التى تمكنهم من الوصول على أعمال لا تتطلب مهارة تحت الاشراف فى ورش محمية أو اعدادهم وتدريبهم للعمل فى بعض الوظائف أو المهن البسيطة. يتوقف النمو العقلي لديهم عند مستوى طفل هادى فى سن ٢-٧ سنوات (كمال مرسى: ١٩٩٦، ٢٢).

٢- القصور العقلي الشديد Sever Mental Subnormality

نسبتهم حوالى ٢-٤ ٪ من نوى الإعاقة العقلية ترجع الإعاقة لديهم لى عوامل عضوية مصحوبة فى كثير من الأحيان بتشوهات خلقية أو تلف فى الحواس وضعف فى الثائر الحركى وتلف واضح اكلينيكى فى نمو الجهاز العصبي الحركى (محروس الفشتوى ١٩٩٦، ٧٢، منظمة الصحة العالمية ١٩٩٢، ٨٥) يعانون من قصور فى النواحي النمائية مصحوب بإعاقات جسمية واضطرابات فى المهارات الحركية وتأخر فى العمر اللغوى ويحب فى النطق والكلام وضعف الحصيلة اللغوية وعدم القدرة على التعبير بجمال وإن كانوا يستطيعون تسمية الأشياء المألوفة بصعوبة (كمال مرسى ١٩٩٦، ٢١) يفشلون فى اكتساب العادات الأساسية فى النظافة والتفنية وبسيط عمليات الإخراج ، وقصور شديد فى الاستقلال الذاتى وهجز من حماية النفس من الأخطار وتحسن المسئوليات ، ولاتعدل العلاقات الاجتماعية لديهم على وجود ارتباطات عاطفية مع الآخرين ويفشلون فى إدراك الزمان والمكان، ويتميزون بقلّة الاستفاد من الخبرات اليومية .. لذا نحتاجهم فى حاجة إلى الاشراف والرعاية الكاملة من الآخرين مدى الحياة فى مؤسسات ايوائية متخصصة مع التدريب الاجتماعى يمكن أن يتعلموا قليلا من المهارات الشخصية للاعتماد على النفس وتبدي الأخطار والأذى يتوقف نموهم العقلي عند مستوى طفل فى سن أقل من ثلاث سنوات (Robertson, 1992, 399)

٤- القصور العقلي الحاد أو العميق Profound Mental Subnormality

ويشكلون ١-٢ ٪ من نوى الإعاقة العقلية تكون إعاقة هذه الفئة مطلقة، ويصاحبه تدور فى الحالة الصحية والتدرج الحركى والنمو الحاسى والحركى ،

وقصور شديد في الاستعدادات اللزمة لنمو اللغة والكلام وأساليب التواصل. وعجز
 وإصح في الكتابة الشخصية والاجتماعية (عبدالمطلب القرطبي ١٩٩٦ ،
 ١٠٧-١٠٨) يظلون في حاجة إلى الاعتماد المستمر على غيرهم طوال حياتهم
 ورعاية كاملة داخل مراكز ومصحات علاجية (Robertson, 1992,399)

ثانيًا : التعريفات التربوية :

تقوم هذه التعريفات على أساس مدى القصور في الاستعدادات التحصيلية
 والقدرة على التعلم والتدريب خلال سنين الدراسة، ومن ثم اعتبر بعض الباحثين
 الإعاقة عقلية مشكلة تعليمية في المقام الأول

ومن أشهر التعريفات المبكرة في هذا الصدد تعريف كريستين انجرام
 Christine Ingram (١٩٥٢) حيث أطلقت مصطلح " بطئ التعلم " Slow
 learner على " الطفل الذي لا يستطيع أن يحصل على نفس مستوى زملائه في
 الصف الدراسي الذي يكون فيه ويتلق نسبة ذكائه بين ٥٠-٨٩ على اختبارات الـ IQ
 الفردية ، ويمثل الأطفال بطئني التعلم ١٨-٢٠٪ من أطفال المدارس " وقد أطلقت
 انجرام مصطلح الإعاقة العقلية على الفئة التي تتراوح نسبة ذكائها بين ٥٠-٧٥
 ويمثلون ٢٪ من مجموع الأطفال بطئني التعلم، أما الفئة التي تتراوح نسبة ذكائها
 بين ٧٥-٨٩ فقد أطلقت عليها الفئة الـ Borderline

ويرى غاروق صادق (١٩٧٦) أن انجرام لا تقسم وصفاً لفئة الإعاقة العقلية ، لا
 عن طريق اختلاف الذكاء ولا تهتم إلا بفئة القابلين للتعلم فقط من المعاقين عقلياً ،
 غير أنها وجهت النظر التي مشكلة تعليم من هم بين فئة المعاقين عقلياً وأبعديين
 (غاروق صادق ١٩٧٦ ، ٢٢٢٢)

وقد عرفت البجدة التي قامت بحث مشكلة الصعف العقلي في اسجلترا من
 قبل وزارة التربية (١٩٦١) الصعف العقلي بأنه " عدم القدرة على التعلم، وهذا
 ينطبق على الأطفال الذين لا يمكنهم اكتساب أية معلومات في المدارس الأولية
 (مشرى أمين ١٩٨٧ ، ١١) - ومن الواضح أن هذا التعريف إنما ركز على الفئة
 الدنيا من الإعاقة العقلية التي تكون غير قابلة للتعلم أو التدريب - ومن ثم يعتبر
 ناقصاً

أما الجمعية الوطنية للأطفال المعاقين عقلياً The National
 Association For Retarded Children (١٩٧١) فقد عرفت المعاق
 عقلياً بأنه " شخص يعاني من الطفولة من صعوبة غير عادية في التعلم ،
 وهو غير فعال، مسمياً في استخدام ما تعلم في مشكلات الحياة العادية، وهو

يحتاج إلى تدريب وتوجيه خاصين ليستفيد من طاقاته مهما كانت (محروس
الطنطاوي : ١٩٩٧ ، ٢٨).

ولقد أورد صالح هارون (١٩٨٥) تعريفا للإعاقة العقلية يشير فيه إلى أن
المعاق عقلياً هو الطفل الذي يعاني من تخلف ويطء في التصصيل وعدم
القدرة على مسايرة برامج التعليم بالمدارس العادية بسبب ضعف قدراته
العقلية، ويشمل في تصصيل المجردات والتعامل معها ، وقد يستطيع اكتساب
مبادئ القراءة والكتابة والحساب عن طريق برامج تعليمية خاصة فيسمى قارلاً
للتنم educable ، أو يشمل في اكتساب هذه المبادئ البسيطة فيسمى غير قابل
للتنم Uneducable (صالح هارون : ١٩٨٥ ، ١٠)

هكذا : يتضح من هذه التعريفات تلكيدا على معيار عدم القدرة على التعلم
مقدرة بالعاديين وعلى الرغم من أهمية هذا المعيار فإنه يجب عدم الاعتماد عليه
وحده في التعرف على حالات الإعاقة العقلية حتى لاتسمح بدخول فئات أخرى
كالتأخر الدراسي وصعوبات التعلم.

ولقد ارتبط بهذا النوع من التعريفات تصنيفاً للفئات الإعاقة العقلية يرتكز على
الاحتياجات التعليمية وما يلائم كل فئة من الفئات من برامج تعليمية أو تدريبية
وبدى إمكانية الانتقال من برنامج تروى إلى آخر... ويتضمن هذا التصنيف ثلاث
فئات هي:

١- فئة القابلين للتعلم Educable Mental Retarded

يمثلون ١٤٪ من اجمالي السكان العام، وقد أطلق عليهم رجال التربية
الخاصة مصطلح القابلين للتعلم لما لهم من قدرة على إمكانية الاستفادة من البرامج
التعليمية العادية، لكن عملية تقييمهم تكون بطيئة عن العاديين ولا يمكنهم التعلم
بنفس المعدلات أو المناهج العادية، لذا يكون لديهم إمكانيات النمو إذا قدمت لهم
فرص التربية الفردية في المدرسة العادية أو في فصول أو مدارس خاصة تتفق مع
امتداداتهم وقدراتهم (عبد المطلب الفريطي : ١٩٩٦ ، ١٠٢-١٠٣) وأهم
المجالات التي يمكنهم أحرار تقدم فيها

١- أحرار حد أدنى من القدرة على التعلم في المؤسسات الأكاديمية ،
ولا يستطيعون البدء في اكتساب القراءة والكتابة والحساب قبل الثامنة أو
العادية عشرة ، ولا يمكنهم تعلم المواد الدراسية المقررة في سنة دراسية
واحدة ، لا يستطيعون مواصلة التعلم لأكثر من مستوى الصف الثالث
الابتدائي .

ب - اجراء حد أدنى من الكفاءة المهنية وممارسة بعض الأعمال والحرف التي يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم في سن النضج
 ج - اسرار تقدم في مهارات التكيف الاجتماعي التي حد يكون فيه العود معتمداً على نفسه - خاصة اذا أتاحت له البرامج الموجهة لتوافق السلوك الاجتماعي المقبول (سليمان الريحاني ١٩٨١، ١٠٤)

٢- فئة القابلين للتدريب Trainable Mentally Retarded

وتمثل هذه الفئة حوالي ١٢-٠ / من اجمالي السكان، ويمثلون ٥ - ٧ / من ذوي الإعاقة العقلية، ويتراوح نكاه أفرادها بين ٢٥ - ٥٠ درجة ، ويظهر نصف أطفال هذه الفئة في مراحل متقدمة جداً (في مرحلة الرضاعة والطبولة المبكرة) مصحوبة بتخلف في القدرة على الكلام والمشي (سليمان الريحاني ١٩٨١، ١٠٥)
 وهم يعانون من صعوبات شديدة تمنعهم من التعلم وأن كان بعضهم لديه قدرة ضئيلة جداً على اكتساب المهارات الأكاديمية البسيطة بالقراءة والكتابة والحساب إلا أن هذه الفئة لديها قابلية للتدريب وفقاً لبرامج خاصة على مهام العناية بالذات والأعمال البدنية البسيطة والروتينية التي لا تتطلب مهارات فنية - ويتم ذلك تحت الاشراف والتدريب في بيئات ورش محمية ويمكنهم الاستقلال جرتياً عن الكادر في تحمل تبعات الحياة اليومية (عبد المطلب القريطي ١٩٩٦، ١٠٢)

٣- فئة المقيدين Castodial Mentally Retarded

وهي حالات الإعاقة العقلية الجسيمة أو المصطبغة وأكثر مستوياتها تدهوراً، وتقل معاملات ذكاء أفرادها عن ٢٥ درجة ، يشكلون ما يقرب من ٥ / من المعاقين عقلياً ويقعون في نطاق ١٢-٠ / من عدد السكان عموماً وأطفال هذه الفئة عاجزون كلية حتى عن حماية أنفسهم من الأخطار أو العناية بأنفسهم ، ويعتمدون اعتماداً كلياً على غيرهم طوال حياتهم، ويحتاجون إلى رعاية ابرائية متخصصة ومستمرة في النواحي الطبية والنفسية والاجتماعية إما داخل مؤسسات خاصة أو في محيط أسرهم اذا ما توفرت لهم ظروف الرعاية المناسبة (سليمان الريحاني ١٩٨١، ١٠٥، عبد المطلب القريطي ١٩٩٦، ١٠٢-١٠٤)

ثالثاً : التعريفات الطبية :

كان الأطباء أول الأشخاص الذين تعاملوا مع حالات الإعاقة العقلية بل كانوا أسبق من الأشخاص النفسيين ورجال التربية في اكتشاف الإعاقات العقلية وتزكك التعريفات والتصنيفات الطبية على العوامل المسببة للإعاقة العقلية ، وتوقفت الاحصاء ، والمظاهر المرتبطة به - بغية تحديد الأساليب الوقائية والعلاجية المناسبة

ومن أشهر التعريفات الطبية تعريف بنوتو Benoit (١٩٥٢) الذي يرى أن "الإعاقة العقلية ضعف في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل أو محدثات داخلية في الفرد ، أو عن عوامل خارجية بحيث تؤدي إلى نقص في القدرة العامة للمعوق في التكامل الاجتماعي والفهم وبالتالي التكيف مع البيئة". ويعرف جيرييس Jervis (١٩٥٢) الإعاقة العقلية بأنها "حالة توقف أو عدم استكمال النمو العقلي نتيجة لمرض أو إصابة قبل سن المراهقة، أو يكون نتيجة لعوامل وراثية (جينية) أثناء فترة التكوين". أما تريجولد Tredgold (١٩٥٥) فقد عرف الإعاقة العقلية بأنها "حالة يعجز فيها العقل عن الوصول إلى مستوى النمو العادي أو استكمال ذلك، والنمو وتنشأ هذه الحالة عن عيب أو نقص في الجهاز العصبي المركزي نتيجة لإصابة عضوية في المخ بحيث تكون تلك الإصابة ذات أثر واضح في ذكاء الفرد" (فاروق صانق: ١٩٧٨، ١٨-١٩).

وحديثاً عرف لوريا Luria (١٩٨٢) المعاق عقلياً بأنه "شخص يعاني من أمراض دماغية حادة في طفولته المبكرة، وتؤخر هذه الأمراض من الارتقاء العادي للمخ، وما ينتج من هذا من مشكلات خطيرة في ارتقاء الوظائف العقلية". وقد ميز بين الطفل العادي والطفل ذي الإعاقة العقلية من خلال إدراك الطفل للمثيرات وهذا التعريف يثير تساؤلات المشكلات البنيوية في الإعاقة العقلية أو الاختلال القائم على أساس بنائية (Luna, 1983, 10).

وعلى الرغم من قدم هذا الاتجاه في تعريف الإعاقة العقلية إلا أن بعض الباحثين العرب قد تبنا هذا الاتجاه - فعرّفوا الإعاقة العقلية بأنها "حالة عدم تكامل تطور وضجج العقل بولده بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية ، تؤدي إلى توقف في نمو أوصجة المخ ، أو تؤثر في الجهاز العصبي ، وينتج عنها نقص الذكاء ، ولا تسمح للفرد بحياة مستقلة أو حماية نفسه ضد المخاطر أو الاستقلال" (أحمد عكاشة ١٩٨٠، ٣٩١، ٣٩٢، ١٩٨٢، ٢٤، مري أمين، ١٩٨٧، ٩، عطوف ياسين ١٩٨٨، ٥، ٢).

ولقد ارتبط بالتعريف الطبي تصنيفات متعددة - حيث تُسمّى نوى الإعاقة العقلية إلى فئات ثمة لمصنعي الطب، أو توليف حدوثها، أو تبعاً للمظاهر الأكاديمية المميزة لها - وذلك على النحو التالي:

١ - التصنيف حسب مصدر الالة (الأسباب) :

يعد تصنيف تريجولد Tredgold من أقدم التصنيفات السميّة etiology - حيث يصنف نوى الإعاقة العقلية إلى الفئات التالية

١- إعاقة عقلية لولادة Primary Amentia وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التي ترجع لأسباب أو عوامل وراثية .

٢- إعاقة عقلية ثانوية Secondary Amentia : وتشمل حالات الإعاقة العقلية التي تعود أسبابها إلى عوامل بيئية كالمرض أو الإصابات أو التشوهات الخلقية التي تحدث قبل وأثناء وبعد الولادة .

٣- إعاقة عقلية مختلطة Mixed Amentia (وراثي وبيئي) . وتشمل تلك الحالات التي تشترك فيها العوامل أو الميول الوراثية والبيئية معاً

٤- إعاقة عقلية غير مصنفة الأسباب : وتشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من ذوي الإعاقة العقلية (وحاصة مستوى الإعاقة العقلية البسيطة) التي يصعب فيها تحديد أسباب أو عوامل معينة أدت إلى الشلل (سليمان الريداني ، ١٩٨١ ، ٩٥) .

- وتسم استراوس وليتين Strauss & Lehtinen ذوي الإعاقة العقلية

إلى نوعين

١- الإعاقة العقلية الناشئة من عوامل داخلية Endogenous ويعتد نتيجة التوراث وقبل الولادة . ويوجد في حالات المعاقين عقلياً الذين لا يظهر عليهم هيبة جسمية عضوية

٢- الإعاقة العقلية الناشئة من عوامل خارجية Exogenous وينشأ عن أسباب بيئية أو مكتسبة نتيجة تغيرات مرضية تطرأ على النمو العادي قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها ، ويظهر في الحالات الاكتينيكية المصلحية لذوي الإعاقة العقلية لاسيما تلك الحالات التي يحدث فيها تلف في المخ (غاروق صانق ، ١٩٧٨ ، ٢١ . كمال مرسى ، ١٩٩٦ ، ٢٧ . عبد المطلب القريظي ، ١٩٩٧ ، ٩٦)

- كما صنفت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي المعاقين عقلياً إلى عشر

فئات تبعاً لأسباب أو مصدر الإعاقة - هي :

١- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض معدية infection diseases - مثل الحصبة الألمانية ، والزهرى- خاصة إذا حدثت الإصابة في الشهور الثلاثة الأولى من الحمل .

٢- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض التسمم intoxicia diseases - مثل اصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص أو الزرنيخ أو أكسيد الكربون

٣- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض ناتجة عن إصابات جسمية physical

- trauma مثل إصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لأي سبب من الأسباب
- ٤- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض اضطراب التمثيل الغذائي Disorder
metabolism diseases - مثل حالات الفينيل كيتونوريا Phenylketonuria ، والجلاكتوسيميا Galactosemia
- ٥- الإعاقة العقلية المرتبطة بخلل الكروموسومات - مثل عرض داون
- ٦- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض ناتجة عن أورام غدية مثل الدرن
- ٧- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض غير معروف سببها تحدث قبل الولادة
- ٨- الإعاقة العقلية المرتبطة باضطراب عقلي ~ مثل التوحد الطفلي Autism
- ٩- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض غير معروف سببها تحدث بعد الولادة
- ١٠- الإعاقة العقلية المرتبطة بأسباب غير عضوية الناتجة عن عوامل أسرية وثقافية (حرمان ثقافي أو بيئي) (كمال مرسى ١٩٩٦، ٢٥-٢٦)

ب - التصنيف حسب توقيت الإصابة .

يقترح يانيت Yannet تقسيماً ثلاثياً لحالات الإعاقة العقلية بحسب توقيت حدوث الإصابة تضمن الفئات التالية :

- ١- إعاقة عقلية تحدث في المرحلة قبل الولادة Pre-natal وتتمثل في الحالات التي تحدث فيها الإعاقة العقلية لأسباب فيسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل إلى الجنين من الوالدين أو أحدهما - مثل حامل الفيروس RHF ، دم مصابات السكر في الدم، والضغط المرتفع الذي يمسك أن يؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي للجنين ، وتغاطي الكحوليات والمخدرات المزمن أثناء الحمل ، وتغاطي الأنوية لأحداث المناهضة أثناء الحمل، وإصابة الأم بالأمراض الفيروسية المعدية كالحمى الألمانية ، والزهرى... الخ (Knerr, 1995, 490)
- ٢- إعاقة عقلية تحدث أثناء الولادة Intra-natal وتتمثل في الحالات التي يتعرض فيها الجنين للإصابة أثناء الولادة كالاختناق أو إصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة
- ٣- إعاقة عقلية تحدث بعد الولادة Post-natal ، وتتمثل في الحالات التي تحدث الإصابة لديها خلال الفترة الممائية - كتعرض الفرد لبعض الأمراض كالالتهابات السحائية، وإصابات المخ نتيجة التسمم بمخدرات الرصاص، أو أول أكسيد الكربون، والإصابات المباشرة للمخ نتيجة الحوادث (هاروي صانق ١٩٧٨، ٢٤-٢٥)

ج - التصنيف حسب المظاهر الكليتيكية

ويعتمد هذا التصنيف على المظاهر والأعراض البنيوية التي تصاحب بعض حالات الإعاقة العقلية تحدث. ويترجم تحت هذا التصنيف الفئات التالية

١- حالات التعلوية أو مرض داون Mongolism/Dawn's Syndrome

ونمثل ١٠٪ من حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة ، أو واحد لكل ٧٠٠ حالة من حالات المواليد الأحياء. ويتميز أصابعها بسعات بنية مميزة تشبه الجنس للفقولي... وترجع إلى وجود كروموزم زائد في أحد كروموزومات الجسم (عالباً الزوج رقم ٢١) فتصبح عدد الكروموزومات في الخلية المنسوبة ٤٧ بدلا من ٤٦ كروموزوماً... وقد وجد أن نسبة الإصابة تزداد بزيادة عمر الأم ، كما وجد أن الكروموزومات غير الطبيعية تستحث بالإشعاع. (فاروق صديق ١٩٧٦ ، ٧٥ ، محروس الشنوبى ١٩٩٧ ، ٨٦-٩٠ ، Knerr, 1995, 491,492)

٢- حالات استسقاء الدماغ Hydrocephaly

هو تراكم السائل الدماغى الشوكي داخل الجمجمة مما يؤدي إلى ازدياد الضغط داخلها فتتلف أنسجة الدماغ. وترجع زيادة هذا السائل إلى احتلال أعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع انسيابه وجريانه السوي (سوين ، ١٩٧٩ ، ٧٧٧) وتحدث هذه الحالة نتيجة حدوث عوى كالزفرى أو التهاب السحايا. لدى تصاب به الأم أثناء الحمل، وربما تظهر هذه الحالة قبل الولادة أو خلال السنة الأولى من العمر أو في الطفولة المبكرة (كمال بسوقى ١٩٧٤ ، ٢١٢) ويمكن التعرف المبكر على هذه الحالة عن طريق قياس محيط رأس الرضيع مراراً، وملاحظة البقعة الزخوة من الدماغ (النافوخ)، حيث يزيد نمو الدماغ بسجل ١-٢ بوصة كل شهر (حامد زهران ١٩٧٤ ، ٤٧٠)

٣- حالة كبر الدماغ Macrocephaly

وتتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم ووزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء والخضراء والخلايا الغصاة بالخ. وترجع هذه الحالة إلى وجود عيب في المخ النقل عن طريق الجينات الوراثية مما أدى إلى النمو الشاذ في أنسجة المخ (حامد زهران : ١٩٧٤ ، ٤٧٢ ، فاروق صديق، ١٩٧٨ ، ٧٣).

٤- حالات صغر الدماغ Microcephaly

وتنشأ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة عند تمام النمو عن ١٧-١٩ بوصة (متوسط الشخص السوى ٢٢ بوصة)، ويتميز أصابعها بقصر القامة، ويقعون في مستويات الإعاقة المتوسطة والشديدة والعميقة مع ضعف

الالة والفقرات العقلية (كمال بسوقي ١٩٧٤، ٢١١) وترجع حالات صغر الجمجمة إلى أسباب وراثية نتيجة لعامل جيني طفرى متسمى، أو إلى عوامل مكتسبة قبل أو أثناء أو بعد الولادة كاصابة الأم بالعصبية الألمانية، أو الزهري، أو التعرض لأشعة X، أو نتيجة حدوث نزيف أثناء الولادة، أو انسداد أحد شرايين المخ، أو لتعرض الطفل بعد الولادة للإلتهابات السحائية أو التسمم أو إصابة المخ (فاروق صادق ١٩٧٨، ٦٧-٦٨).

٥- حالات اللصاع (القزبية) Cretinism

ويكون فيها الفرد قصيراً لايتجاوز طوله ٨٠-٩٠سم في الرشد ، وترجع إلى أسباب وراثية أو خلقية نتيجة لنقص الغددات الدرقية لدى الأم الحامل، وقد ترجع إلى عوامل مكتسبة لنقص مصدر اليود في غذاء الطفل بعد الميلاد - الأمر الذي يؤدي إلى تلف المخ، ويبدو على الطفل الكسل والحول ووجه الاستجابة والتمرد النفسي العركي ، ويتأخر نمو الكلام ، وتتراوح درجة الإعاقة العقلية بين المتوسطية والشديدة (فاروق صادق ١٩٧٨، ٥٥-٥٦)

٦- الحالات المرتبطة بعامل الريزيس RH Factor

وهذا العامل هو أحد مكونات الدم فإذا وجد عند شخص ما كان موجبا من حيث العامل RH، وإذا لم يوجد لديه كان هذا الشخص سالباً من حيث هذا العامل . والغالبية العظمى من الناس (٨٥٪) ويعملون RH موجب في فصيلة الدم بينما تحمل الفئة RH سالب، فإذا كانت فصيلة دم الأم تحمل RH سالب ، ويعمل الأب RH موجب وورث الطفل من أبيه RH موجب.. وترتب على اختلاف دم الأم عن دم الجنين إلى تكون أجسام مضادة في دم الأم تتسرب إلى الجنين عن طريق الحبل السري فتهاجمه وتتلغ جرماً كبيراً من كرات الدم الحمراء . وفي الحالات التي لاتحدث فيها وفاة الجنين تحصل الأجسام المضادة إلى خلايا المخ فتؤثر على وظائفه وتؤدي إلى الإعاقة العقلية (حامد زهران ١٩٧٤، كمال بسوقي ١٩٧٤ فاروق صادق : ١٩٧٨، محروس الشاوي : ١٩٩٧).

٧- حالات الشلل السحائي Cerebral Palsy

وهو أكثر الحالات المصاحبة للإعاقة العقلية لاسيما من الدرجات المتوسطة والشديدة فعلى ٥٠- ٧٠ من حالات الشلل السحائي تكون مصابة بالإعاقة العقلية . وترجع أسبابها إلى اختناق الجنين ، أو النزيف السحائي أو التسمم والقصور في تكوين المخ (عبدالمطلب القويطي ١٩٩٦، ٩٨)

٨- حالات الفينيل كيتونوريا (PKU) Phenylketonuria

هي الحالات التي يحدث لديها خلل في التمثيل الغذائي للعناصر الأمينية

خصائص ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم

يتميز المعاقون عقلياً بالفروق الشاسعة فيما بينهم من حيث استعداداتهم وما يتصفون به من سمات وخصائص - لذا - تشملوا الساحة فيما يلي عرض أهم الخصائص المميزة لفئة القابلين للتعليم من ذوي الإعاقة العقلية وهي الفئة التي تتناولها الدراسة الحالية -

١ - الخصائص الجسمية :

يتميز المعاقون عقلياً بصفة عامة ببطء في النمو الجسمي والوزن، من العادي، ويقص في حجم وزن النخ عن المتوسط، وتشبه في شكل الجسمية والأذنين والأسنان واللسان وتشبه الأطراف وبطء في النمو الحركي وروتينية الحركات (حامد زهران ١٩٧٤، ١٧٥) ، إلا أن حالات ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة (القابلين للتعليم) لا توجد لديهم خصائص جسمية تميزهم عن أقرانهم العاديين، فهم يشبهون العاديين - إلى حد ما - في الطول والوزن والحركة والصحة العامة، والنمو الجسمي في الطفولة ، ويكتمل نمو العضلات والعظام في الثامنة عشرة، ويكتمل بلوغهم الجسمي والجنسي مثل أقرانهم العاديين فيما عدا الحالات التي ترجع الإعاقة فيها إلى إصابات الجهاز العصبي المركزي وما يصاحبه من اضطراب في المهارات الحركية (عبد السلام عبد الغفار، يوسف الشيخ ١٩٨٥، ٦٧، كمال مرسى ١٩٩٦، ٢٧٤) وعلى الرغم من تشابه هذه الفئة في الخصائص الجسمية مع الأطفال العاديين إلا أن المظاهر الثمانية تكون متفردة عند المعاقين عقلياً، حيث يتأخر الطفل في الجلوس والحبو والوقوف والمشي، كما يتأخر في المهارات الحركية كالقفزة على الجري والقفز التي تكون أقل من العادي، ويحتاج الطفل إلى تدريبات لتسمية التوازن الحركي والقدرات الحركية بصفة عامة (علاء عبد الماقى ١٩٩٣، ٧٣) .. ونظراً لأن الفروق بين المعاقين عقلياً القابلين للتعليم والأسوياء ليست كبيرة في النواحي الجسمية والحركية فإن هذه النواحي لم تستغل استغلالاً صحيحاً فإنها تكون أحد الأعباء الهامة في بناء الصحة النفسية للطفل المعاق عقلياً واتاحة الفرص لتقاطعه مع السوي في مواقف النشاط الرياضي والأنشطة غير الأكاديمية مما يكون له أثر كبير في تنمية مهارات الطفل وثقته بنفسه وتدريبه وتوافقه الاجتماعي (فاريق صادق: ١٩٧٦، ٢٥٨).

أما بالنسبة للوظائف الحسية لدى القابلين للتعليم من المعاقين عقلياً فقد أشار كثير من الباحثين إلى وجود كثير من الاضطرابات السمعية والبصرية أكثر مما يوجد لدى العاديين، فقد قدرت نسبة العمور السمي بين ١٣-٤٩/ بين

المعاقين عقلياً، وبالنسبة للعصور العصور فقد وجد أن نسبة الإصابات البصرية تصل إلى ٤٠٪ ومنها قصر البصر وطول البصر. وحالات العمى والتكررت وعمى الألوان بسبب أعلى منها لدى المعاقين (كمال مرسى ١٩٩٦، ٢٧٧) أما بالنسبة لحاسة اللمس فيعتقد أن المعاق عقلياً لديه قصور في الإحساس اللمسي وأقل احساساً بالألم من المعاقين، ومثل ذلك يوجد في حاستي التذوق والشم بدليل أن بعض المعاقين عقلياً قد يلقي مواد، أو أشياء مثل الأوراق والدبابيس والحجارة الصغيرة في المم- غير أنه يجب أن يفسر هذه الظاهرة على أنها قصور في الإدراك قبل أن تكون قصور في الإحساس (فاريق صادق، ١٩٧٨، ٢٦٠-٢٦٤)

هذا - ولقد حاولت الباحثة توثيق ما لدى أطفال هذه الفئة من خصائص جسمية منذ بناء برنامج اللعب الجماعي الموجه للتنمية الأداء اللغوي باستغلال المهارات الحركية في تنفيذ الألعاب اللغوية التثلية.

٢- الخصائص العقلية والمعرفية :

يتميز الأطفال القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية بالخصائص العقلية والمعرفية التالية :

أ- بطء النمو العقلي :

فالطفل المعاق عقلياً ينمو بمعدل ثمانية أو تسعة أشهر كلما نما عمره الزمني سنة ميلادية كاملة، وهذا يعني أن معدل النمو العقلي يقل عن معدل أقرانه العاديين . وبعد سن ١٨ سنة يصل أقصى عمر عقلي فيه إلى مستوي النمو العقلي لطفل عادي في سن ٨-١٢ سنة على الأكثر، ومن ثم لا يستطيع أن يعمل في تسعة إلى أكثر من العصف الرابع أو الخامس الابتدائي مهما بلغ تأجيله أو تأخيرته أو نوع البرامج التي تقدم له (فاريق صادق، ١٩٧٨، ٢٧١، عبد السلام عبد الغفار ١٩٨٥، ٧٤، كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧٩).

ب - ضعف الانتباه :

فالانتباه عند المعاق عقلياً مثل انتباه الطفل العادي الصغير محدود في المدة والعمق، فلا ينتبه إلا لشيء واحد ولمدة قصيرة، وسرعان ما ينتشيت انتباهه لضعف المثيرات الداخلية للانتباه عده ومن ثم يحتاج إلى ما يثير انتباهه من الفارح ، ويحتاج إلى من يشبهه إلى ما يفرح حوله ويشده إلى الموضوع الأساسي فلا يشمل مثيرات أخرى ليس لها علاقة بهذا الموضوع . وضرورة تقديم حيرات محسوسة له، والتفسير المستمر فيها، التي جاب ضرورة توفير مصدر التشويق فيها (كلير فوييه، ١٩٨٢، ١٢٢، كمال مرسى ١٩٩٦، ٢٨٠)

ج - قصور الإدراك :

يعانى المعاق عقلياً من قصور فى مهارات الإدراك وخاصة ضعف القدرة على التعرف على المثيرات والتمييز بينها إذ لته لا يمتبه الى خصائص الأشياء بل يدركها ويشمى خبراته السابقة ولا يتعرف عليها بسهولة مما يجعل ادراكه غير دقيق أو يدرك جوانب غير أساسية فى المثير- ومن ثم فإن ادراكه بسيطاً وسطحى ويشبه ادراك الأطفال (كمال مرسى ١٩٩٦ ، ٢٨١) . بالإضافة لذلك فإن استجابات الطفل المعاق عقلياً تكون قاصرة عن الطفل العادى ويكون القصور واضحاً فى حالة تعدد المثيرات ، كما يختلف عن الطفل العادى فيما يسمى تأثير ما بعد ادراك الأشكال البصرية Visual figural after effect وفى ادراك الأشكال المتعكسة reversal وفى احتمال زيادة الاعتماد على العلامات البعيدة distal Cues وفى ضعف الاسترشاد بالعلامات القريبة فى المواقف المختلفة (لارويك صادق: ١٩٧٨ ، ٢٧٢).

د - قصور الذاكرة :

يتسم المعاقون عقلياً بضعف الذاكرة القصيرة والسعيدة المدى لأنهم لا يتقنون ما تعلموه . ولا يحتفظون فى ذاكرتهم لمدة طويلة الا بمعلومات وخبرات قليلة وبسيطة ولا يتذكرونها الا بعد جهد كبير، وهذا ما يجعلهم فى حاجة مستمرة لإعادة تعلم ما تعلموه من جديد- ومن ثم فإن ما لى ذاكرتهم من خبرات ومعلومات تكون بسيطة وتشبه الى حد كبير ما يحتفظ به الأطفال الصغار فى ذاكرتهم (كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٨٣)

هـ - قصور التفكير :

يتمو تفكير الطفل المعاق عقلياً بمعدلات قليلة، ويتميز بضعف قدرته على اكتساب المفاهيم، ويتمس بالتفكير العياني واستخدام المفاهيم الحسية والصورة الذهنية والحركية ويظل تفكيره متوقفاً عند مستوى المحسوسات ولا يرتقى الى مستوى المجردات وإدراك المعينات، فيكون تفكير المعاق عقلياً فى المراهقة والرشد مثل تفكير الأطفال عيانياً بسيطاً عند مواجهة العوائق والمشكلات» ويظل تفكيره مدى الحياة سطحياً ساذجاً فى مواقف كثيرة مما يستدعى الحاجة الى مساعدة الآخرين فى حل مشكلاته وتصريف أمور حياته (كمال مرسى ١٩٩٦ ، ٢٨٢) ، لذا يجب على العاملين مع المعاق عقلياً تقريب المعانى والأفكار لهم بربط الفكرة أو المعنى بشئ ملموس يرتبط به، وكما كانت الأفكار قريبة من المستوى الحسى كان فهمها أكثر وطبيعية، ولا يتم الانتقال الى أى

مستوى تجريدي إلا إذا كان الأساس الحسي المادي ملموساً بقدر الامكان
(فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٧٨)

٣- الخصائص الانفعالية :

يتبين نوى الإقامة العائلية القابلين للتعلم من الناحية الانفعالية بالخصائص
التالية

١ - عدم الثبات الانفعالي :

اد يقلب على الانفعالية العامة للطفل إما البساطة وعدم الاكتراث أو عدم التحكم
في الانفعالات والانفعال (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٢٦) ، وتبدو انفعالاته في صورة
صراخ وبويل وبكاء وتظهر بوضوح على وجهة وعلى سائر أجزاء جسمه،
ولا يستطيع ضبط انفعالاته، ويكون سهل الاستثارة سريع الاستجابة يعجل للعدوان
على زملائه شديد الغيرة منهم ، يحب تملك أشياء الآخرين، يفرح من الظلام
والامكن المغلفة (عهد المسجد عهد الرحيم، لطفي بركات: ١٩٧٩، ٢٤) ، ويؤذي
تضارب الانفعالات لديه الى احتمال التصرف بطريقة غير معقولة لا يناسب فيها
السلوك يعود الأفعال مع العمر الزمني مما يجعل سلوكه مدعاة لتنمية الاتجاهات
للدائية نحوه (رمضان القذافي: ١٩٩٦، ٩٤)

٢ - الدونية والانسحاب :

يعيب على الطفل المعاق عقلياً الشعور بالدونية وتحقير الذات، إذ أن وقوع
الطفل في الفشل - برغم محاولات تخفيفه - تون ادراكه لأسباب الفشل وتكرار
الوقوع في الفشل في المواقف الجديدة كل ذلك يعمم الشعور بالفشل السابق. ك
أن استجابة الآخرين لطفل الطفل تدعم وتقوى من شعوره بالفشل وتوقعه في
المواقف التالية أكثر لماكثر.. وريادة تكرار تعرض الطفل لمواقف الفشل يلجأ الى
الانسحاب أو التردد أو العدوان أحياناً كرد فعل للدونية أو دفاعاً عن النفس (فاروق
صادق: ١٩٧٨، ٢٢٣)

٣ - الجمود والنشاط الزائد :

يميل الطفل المعاق عقلياً الى النشاط الزائد بصورة مستمرة . وقد يدورم على
أداء حركة أو فعل بصورة تكرارية على الرغم من عدم تناسب الاستجابة للموقف
(فاروق صادق ١٩٧٨، ٢٢٦) ويرتبط بالجمود والنشاط الزائد بحالة الفلق التي
يعاني منها الطفل المعاق عقلياً وانشغال الطفل بمشاكله النفسية والعاطفية .
ويرتبط عليها بقى في الانتباه وقصر مته وضعف في التركيز (عهد المسجود
متصور: ١٩٩٤، ٣٧)

٤- الخصائص الاجتماعية :

يتميز المعاقون عقلياً بضعف القدرة على التكيف الاجتماعي لدرجة دعت علماء النفس إلى انحصار البحوث التكيفي أساساً من أسس تعريف وتصنيف المعاقين عقلياً.. فالطفل المعاق عقلياً يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعي والمواءمة الاجتماعية ، وأقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، ومن ثم يقلب عليه أنماط السلوك اللائق وأضطراب أساليب التفاعل الاجتماعي، ويصوح مظاهر اللامبالاه وعدم الاهتمام بما يفور حوله في البيئة المحيطة ، مع عدم الشعور بالمسئولية ، وسهولة الانقياد ، والقابلية للاستياء - مما يؤدي إلى ظهور أنماط من السلوك لا تتماشى مع التوقعات الاجتماعية المعيارية ويعرض المعاق عقلياً لكثير من المشاكل القنوية أحياناً يضاف إلى ذلك يتميز الطفل بصعوبة الانتماء للآخرين أو الارتباط بهم، وفشله في إقامة علاقات اجتماعية أو تكوين صداقات مما يقوده إلى الانطواء هي نفسه وعدم الرغبة في الاختلاط بالأطفال الآخرين (رمضان القداعي ١٩٩٦ ، ٩٣-٩٤) .. كذلك يميل الطفل المعاق عقلياً إلى عدم الاعتماد بتكوين علاقات اجتماعية مع الأطفال في مثل عصره أو زمانيه ويعمل أحياناً إلى الاشتراك مع الأطفال الأصغر منه سناً في بعض الممارسات الاجتماعية (سليمان الريهاسي ١٩٨١ ، ٨١)

وترى الباحثة أن الخصائص الاجتماعية التي يتميز بها ذوي الإعاقة العقلية من فئة التلاميذ لتعلم إنما هي مظاهر ثانوية تنشأ من المناخ البيئي الذي يحيط بالطفل وتعرضه للطفل عندما يشاركه والده وأخوته العاديين الذين يصطرونه في السن، ويشعر بالطفل إذا التحق بالمنرس وأظهر لفضله، ويحضر بالمجز عندما يندلج في إقامة علاقات اجتماعية مع الأطفال العاديين في مثل سنه ويلفهم له وهم تقلبهم إياه.. لذا ، فإن الناحية القوي للطفل المعاق عقلياً في ظروف ملائمة لقدراته وإمكاناته وفي مواء لا يتعرض فيها للطفل يمكن أن تحسن من نظرة الطفل إلى نفسه ويقلل من مشكلاته الاجتماعية .

الفصل الثالث

الأداء اللغوي

- تعريف اللغة ،
 - ١- اللغة من الوجهة النفسية .
 - ٢- اللغة من الوجهة الاجتماعية
 - ٣- اللغة من الوجهة التربوية
- وظائف اللغة ،
- المفردات المفسمة للإكتساب اللغة ،
 - ١- النظرية السلوكية
 - ٢- النظرية اللغوية المطرية
 - ٣- النظرية المعرفية .
- تطور الأداء اللغوي لدى العامين والمعالين عقليا
- الأداء اللغوي لدى المعالين عقليا
- سمات تحسين الأداء اللغوي لدى المعالين عقليا .

تعريف اللغة

اختلف الباحثون القدماء والمحدثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها نظراً لأن اللغة تبذل في دائرة اهتمام كل من علماء النفس والتربية والاجتماع وعلماء اللغة ولاعزو فإن التعريفات التي طرحت للغة وتحميد وثلاثها قد اختلفت من مجال الى اخر تبعاً لاهتمام الباحث واتجاهه وإطاره المرجعي .
ولمّا إلى تعريف اللغة تبعاً للتوجهات المختلفة

١- اللغة من الوجهة النفسية :

يذهب علماء النفس الى أن اللغة نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم ، تتكون من اشارات منطوقة ذات صفة سمعية وأخرى ذات صفة فكرية رمزية ، يعبر بها الفرد عن حاجاته ورغبات ومشاعره وافعاله . لذا تعرف اللغة بأنها " معنى اشيرات مرتبة تستخدم للتواصل بين الناس مجتمع ما ، وتتطور على وجود وظيفة رمزية مطابقة ، ومراكز عصبية متخصصة تكوينياً ، وجهاز سمعي حساس للمطلق بالاشعارات فسق الاشعارات - هي جماعة انسانية ما يشكل اللغة أو اللسان language ، وهي قيام بعد الأفراد بالذات بفعل اتصال لغوي معين يشكل انقل أو الكلام" (كمال نسوي : ١٩٩٠ ، ٧٧٠)

وطى ذلك فإن اللغة تنقسم إلى قسمين

- قسم ظاهري كالكلمات والحروف والأصوات اللغوية والايماجات أو الاشارات والتعابير الوجهية ... وغيرها

- قسم خفي أو داخلي وهو الذي يكون الجزء الأعظم من اللغة ويتكون من التنازلات العصبية العضلية Neuro-Muscular Co-ordination بين أعضاء الكلام المختلفة ، وتكوين المخ ويطه ببعض العضو والخيبرات السابقة زامطائه معنى بالاضافة لذلك هناك استقبال الكلام لدى السامع ، والربط بين العلامة Sign والمعبرة العاصية والعاصرة وغيرها من العمليات الفسيولوجية والسيكولوجية المتصصة في عملية اكتساب ويطق الكلمات ارادياً (إيلي كرم الدين : ١٩٩٠ ، ١٤-١٥)

وبكذا فإن اللغة من الوجهة النفسية " قدرة ذهنية مكتسبة تتكون من رموز منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما ، ويعبر بها الأفراد عن حاجاتهم ومشاعرهم" وهذا التعرف يطور على مجموعة حقائق من طبيعة اللغة

- فاللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بها فيها من المعاني

والمفردات والأموات والقواعد التي تنتظمها.

- أن هذه القدرة مكتسبة لا يولد الإنسان بها، وإنما يولد لديه الاستعداد
الطبيعي لاكتسابها.

- كما أنها تتمثل في نسق منطقي أو متعارف عليه بين أفراد الجماعة الناطقة
باللغة (أحمد المصطفى: ١٩٩٦، ٣٣-٣٤)

٢- اللغة من الوجهة الاجتماعية :

يلعب علماء الاجتماع إلى أن اللغة ظاهرة اجتماعية ، وهي أداة التفاهم
وال اتصال بين أفراد الأمة الواحدة أفراداً أو جماعات . لتعرف اللغة بأنها " تنظيم
من الاشارات والرموز والقواعد والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير، وهي واقع
اصطلاحي مكتسب ومؤسسة اجتماعية قائمة بين مجموعة الأفراد - فهي كيان
وتمتعه ممارسة الكلام عند الأفراد الذين ينتمون إلى بيئة واحدة ، وهي تنظيم
قواعد موجودة في كل عقل ولا وجود للغة بصورة كاملة إلا بين المجموع " (ميشال
زكريا: ١٩٨٣، ٢٨).

وإذا كنا نقصد في تعريف اللغة - تلك اللغة المبطونة التي تهدف إلى التفاهم
بين الناس فقد أشارت نوال عطية (١٩٩٥: ٤٤) إلى أن اللغة عبارة عن " نظام معين
من رموز صوتية ذات دلالة بالنسبة للأشياء والأحداث الموجودة في البيئة، علاوة
على أنها الأداة الأساسية للتفكير والاتصال الاجتماعي وتبادل الأفكار بين الأفراد"
بالإضافة لذلك تُعرف اللغة بأنها " مجموعة منظمة من العادات الصوتية
التي يتفاهل بواسطتها أفراد المجتمع الاساسي ويستخدمونها في أمور حياتهم - إذا
فهو طريقة انسانية خالصة للاتصال الذي يتم بواسطة نظام من الرموز التي تنتج
طواعية ، ولا يستطيع الفرد أن يغير تتابع الكلمات إذا أراد الامهام " (فتحي يونس
وأخرون : ١٩٨١، ١٢).

٣- اللغة من الوجهة الثربوية :

يركز الثربويون في تعريف اللغة على طبيعتها العامة المتطورة من ناحية
وعلى دورها في عملية التعليم والتعلم ونقل الصراوات والتراث الثقافي والحضاري
فقد عرفت اللغة بأنها مجموعة منظمة من العادات الصوتية، وسمة انسانية ذات
طبيعة صوتية تحمل معنى في نظام خاص، وهي مملوك مكتسب ماضي وفي حالة
تغير دائم .

- ويقصد بكوّن اللغة صياك مكتسب، أن العادات اللغوية المختلفة يكتسبها

الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه - ومن هنا تأتي أهمية السنة الاجتماعية
والفترة المنظمة في اكتساب الفرد للغة وفي ترقية عادات استخدامها

ومقصود يكون اللغة ثامية وهي حالة تغير دائم أنه يمكن ملاحظة التغير في
أنظمة الأصوات والقواعد والفردات من جيل إلى جيل ومن القديم إلى آخر ، واستقرار
المعاني من ميدان إلى آخر ومن معنى عام إلى معنى آخر خاص ، ووجود معاني
حقيقية وأخرى مجازية وقد يكون للكلمة أكثر من معنى، وقد تؤدي عدة كلمات معنى
واحد (انتهى يونس وآخرون: ١٩٨١، ١٢-١٤)

ويعرف هندريك Hendrick (١٩٩٢ : ٤٠) اللغة بأنها نظام متمم بمعنى
مترابك من الأصوات ومن تتابع الأصوات التي تعنى على نظام اجتماعي مشترك
من المعاني التي تنتقل من جيل إلى جيل

أما سنديو Sdorow (١٩٩٥ : ٣٢٨) فقد ركز في تعريفه للغة على وظائفها
فيشير إلى أن " اللغة نظام من الأصوات المصنوعة أو المكتوبة له قوة تمكن
مستويات المختلفة الصوتية والصرفية والصورية التي تعمل في انسجام ظاهري
مترابط وثيق في نقل الفكر والخبرات والتراث واكتساب المعرفة، وإداة للتحريص
للاذكرة والتخطيط للمستقبل"

وظائف اللغة

تؤدي اللغة عدة وظائف في حياة الإنسان موجرها عيب يلي

١- الوظيفة التعبيرية :

أحيانا يطلق على هذه الوظيفة " الوظيفة المفعية " حيث نسمع اللغة
لمستعدينها منذ طفولتها المبكرة أن يعبروا عن رغباتهم وأن يشبعوا حاجتهم
وأحاسيسهم الداعية وانفعالاتهم ومواقفهم ويعرضون تجاربهم وطريقهم وما يريدون
الحصول عليه من البيئة المحيطة بهم (حمزة يوسف : ١٩٩٠ ، ٢٢) وغالبا ما يكرر
المتكلم كلامه حول ما يميمه هو نفسه فتكون اسمعالات المتكلم وقراءته وأعراضه هي
موضوع الحديث، وتكون الكلمات معبرة عن مشاميتها المتعلقة بالانفعالات أو
الألم أو التوالم. وتصبح اللغة بذلك هي طريقة الإنسان إلى تصريف شئون حياته
وارضاء هيرة الاجتماع هذه (أحمد المصطفى : ١٩٩٦ ، ٣٥)

ويرى علماء التحليل النفسي أن التعبير باللغة يسهم أسهاماً بالغاً في عملية
التفريح النفسي للشخص الانفعالية المؤلمة، ومن ثم تستخدم اللغة - خلال
المقابلات - من أجل التفريغ الانفعالي علاج الاضطرابات الانفعالية، كما تعتمد

مدرسة التحليل النفسي بالإضافة لذلك على تحليل لغة المريض وتعبيراته بما تتضمنه من تصورات وأفكار وقلبات وما ترمز إليه من قضايا ومشكلات من أجل أحداث استنتاجات معينة وأجراء التحليلات اللازمة في الاتجاهات والمبررات للوصول إلى التوافق النفسي (فيصل الزرارة ١٩٩٠، ١٤-١٦) - لذلك أعتبرت الكلمة وسيلة تشخيصية في المقام الأول . حيث أن الشخص يكشف عن نفسه سواء من خلال مضمون أحاديثه أو من خلال أسلوبه وبهارة صوته وجمته عن الموصحات التي تتم مناقشتها أو عن طريق وثقائه وهفواته وتكراره أو تلعثته

٢ - الوظيفة الفكرية :

فلا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس إليه، بل أنها تعمل على إثارة أفكار وأنفعالات ومواقف جديدة لديه، وتطهعه إلى الحركة والتفكير وتحوي إليه بما يعمل على تثقيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية - وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى أن يربط اللغة بالفكر الأساسي (أحمد المصطفى ١٩٩٦، ٣٦-٣٧)، وقد ذهب فيجوتسكي Vygotsky وچان بياجييه J. Piaget إلى أن اللغة تقدم للفكر القوالب التي تصاغ فيها المعاني - فاللغة وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز الظهور، كما أنها عماد التفكير والتأمل ولولاها لتعذر على الإنسان أن يستخرج الحقائق عندما يسقط عليها أسواء فكره - فالعلاقة بين اللغة والفكر وطيدة، حيث تقدم اللغة للفكر تعاريف جامزة وتصنف خصائص الأشياء، وتساعد الفرد في عمله عن طريق تزويده بصيغ وتعبيرات مناسبة، وتضع أمامه أساليب مدروسة (فيجوتسكي ١٩٧٦)

بالإضافة لذلك فإن اللغة تقوم بدور في تطور التفكير لدى الفرد وتمكينه من الاستقلال إلى المستويات الأكثر تعقيداً والتي لا يمكن التوصل إليها إلا بعد اكتساب اللغة. ونتيجة لذلك يهتم علماء النفس بدراسة اللغة في محاولة من جانبهم لإلقاء الضوء على عمليات التفكير (ليلى كرم الدين ١٩٩٠، ٨-٩)

وبناء على ما سبق لا يطلق على الكلام لغة بالمعنى العلمي إلا إذا أدى هذا الكلام وظيفة نفسية قائمة على التركيب والتخليط والتصور - فالتصور الذهني ضروري قبل أن تصدر اللغة أو يصدر الكلام، كما أن معرفة اللغة ضرورة للسامع قبل أن يتم عملية التصور عنه

٣ - وظيفة التواصل الاجتماعي :

يعرف سنورو Sdorow (١٩٩٥: ٣٣٨) اللغة بأنها " أداة تواصل تستخدم

الرموز سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو معبر عنها بإشارات الوجه وحركات الجسم وفي استخدامها لغة نعتد على الرموز المنطوقة للتواصل من خلال الكلام، والرموز المكتوبة من خلال الكتابة، والرموز الإشارية للتواصل من خلال لغة الإشارات

ويغترس جاكوبسون Jacobson (١٩٧٩) أن المعانته بين شخصين تتضمن شكلاً من أشكال الاتصال يكون على شكل مرسل ، مستقبل ، ورسالة كلامية ترسل من فرد إلى آخر ضمن إطار مرجعي معين والتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين الفردين رئيسيين هما : الكلام والاستماع

- قعد الكلام يضع المتحدث الأفكار في كلمات تتضمن مدركاته أو مشاعره أو مقاصده التي يريد نقلها إلى الآخرين.

- وفي الاستماع يقوم المستمع بتحويل الكلمات إلى أفكار، ويحاول إعادة صياغة أو تركيب المفردات والمقاصد والمشاعر. بمعنى أن المستقبل يستقبل الإشارة الكلامية ليستعملها مباشرة أو تخزن في الذاكرة - وفي جميع الحالات يجب أن تكون الرسالة المرسله مؤثرة في محتواها ومصنوعاتها حتى يستجيب بها المستقبل سواء جرى مضمون هذا الحديث في الماضي أو الحاضر أو يتوقع أن يحدث في المستقبل (الموصل الزاد : ١٩٩٠، ١٥).

هذا - ولا تتوقف قيمة اللغة في التواصل على مجرد نقل أفكار المتكلم إلى السامع فقط، ولكنها تستعمل أيضاً لإثارة أفكار ووجدانات عند السامع لتقوم بالاستجابة وتلبية لأثر ما أفركه من الكلام مما يدفعه إلى العمل والحركة فالسحبة الهامة في اللغة ليست مطابقة الكلمات المنطوقة أو المكتوبة للصور والأفكار النفسية المعبر عنها، ولكن ما تحدثه من أثر في السامع أو القارئ (جداعزيز عبد المجيد ١٩٧٩، ١٤)

٤- وظيفة التوافق الاجتماعي :

فاللغة أداة الإنسان وطريقته إلى فهم الآخرين وتحسس أذواقهم وسيله إلى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكامل معهم، ومن ثم توفر له كل ما يساعده على العيش بيهيم في أسر وطبقة وسلام، وتصبح لساناً لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين أفراد جماعته وأماماً لها لتحقيق منافعه ورغباته وتسهيل سبل معيشته في إطار هذه الجماعة (أحمد المعنوي ١٩٩٦، ٣٥) وبذلك فإن الفرد - طفلاً وراشداً - يستطيع من خلال استخدامه اللغة أن يثبت هويته وكيانه الشخصي ويقدم أفكاره للآخرين (جمعة يوسف : ١٩٩٠، ٢٢)

ومن ناحية أخرى تساعد اللغة الطفل منذ نعومة أظفاره على التعرف على العادات والقيم السائدة في مجتمعه، ومن ثم تساعد على التحكم في سلوكه وتبسيطه طبقاً لتلك القيم والعادات والتقاليد (ليلي كرم الدين، ١٩٩٠، ١٢)

كذلك فإن اللغة المستخدمة في مجتمع معين تعطي الفرد شعوراً بالانتماء إلى ذلك المجتمع، كما أنها تعين الفرد على تعديل سلوكه كي يتلائم مع المجتمع، فهي تزود الفرد بالعبارات اللازمة لمختلف أوجه التعامل الاجتماعي - وبذلك يحاول أن يخفض سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع (عبد العزيز عبد المجيد، ١٩٧٩، ١٥)

وهي هذا فإن اللغة تقوم بدور افعال في تحقيق شعور الفرد بالأمن والطمأنينة بما تتضمنه من كلمات - من ثم يكثر توافق الفرد الاجتماعي إلى حد بعيد بلغة، كما أن لغة بغيرها تتأثر بمدى توافقه الاجتماعي - أي أن العلاقة بين اللغة والتوافق الاجتماعي علاقة متبادلة وتفاعلية

٥ - الوظيفة التعليمية :

فاللغة أداة تعلم واكتساب وهنصر هام من عناصر العملية التعليمية حيث يعتمد التحصيل الدراسي على الاستعمال الفعال للغة ، لأنها مادة ومحتوى أي منهج دراسي، ويقدر ما تكون اللغة ومفرداتها وأصنافه ومستمد من القاموس اللغوي للأطفال الذين يوضع المنهج لهم تكون قد ضمتها عدداً مهماً من العوامل المؤثرة في تحقيق أهداف المنهج (Gormly, 1997, 187)

ليس هذا فحسب بل إن اللغة وسيلة الانسجام إلى تنمية أفكاره وتجاريه وإلى تهيئته ل إعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة من خلال ما يكتسبه من خبرات ومهارات ومعارف لازمة لتطوير حياته مما يجعله أكثر وعياً وإدراكاً وأكثر قابلية للمشاركة في تحقيق التطور الفكري وارتقاء حضارة الأمة (أحمد العقوق ١٩٩٦، ٢٥)

٦ - الوظيفة الثقافية :

فلكل وظيفة استكشافية وحاصرية ووسيلة لنقل التراث الحضاري والثقافي إذ تكمن أهمية اللغة في عمية الإخبار والأعلام عن قضايا تاريخية محددة أو حوادث حاضرة من خلال سرد قصة أو نقل رواية أو خبر أو نقل مقالة صحفية ، فالكلمات تصور لنا معشايئنا هذه الوقائع، كما أنها تساعدنا في عملية التعمير والمقارنة بين الماضي والحاضر (فيصل الزباد، ١٩٩٠، ١٧)

بالإضافة لذلك يستطيع الإنسان من خلال اللغة أن ينقل ويستقبل معلومات جديدة وحبرات متنوعة من أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية الإعلامية - ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتعسح وثيقة تأثيرية أوسع، وهو ما يهم بعض المهتمين بالاعلام والعلاقات العامة أو العمل عن نسط سلوكي غير محدد اجتماعياً، ويستفيد في ذلك الألفاظ المحملة لنعماليا ووجدانياً (جمعة يوسف ١٩٩٠: ٢٤).

كذلك - فإن اللغة مرآة الشعب ومستودع تراثه ويبراز أدبه وسجل مطامحه ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي رمز كيانه الروحي ومنوان وحدته وتقدمه وثرائه عاداته وتقاليده، وبذلك فإن اكتساب اللغة يفتح للإنسان أفقاً رحباً من التجارب والمعارف والأفكار التي تمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجيالهم وطيقاتهم ومذاهبهم ميطلع على تراث أمته الفكرى والعصرى والاجتماعى وعلى تراث مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم، وبذلك يكون أكثر وعياً وأثري فكرياً وأوسع معرفة وأكثر قابلية على الإبداع والانتاج (أحمد المصطفى ١٩٩٦: ٤٠).

وقد كانت اللغة المنطوقة قبل اختراع الكتابة وسيلة لنقل تراث المجتمع العمى والتقالى من جيل إلى جيل ، شكل كلمة ينطق بها الإنسان تعمل في شأها كمنية عظيمة من الخبرات البشرية فيستطيع من خلالها تفسير الظواهر من حوله فتخصب تجاربه، وترداد معارفه، ويسمو أدراكه وفهمه للعالم الطبيعى والاجتماعى مما لا ييسر للفرد الذى حرم من استخدام اللغة (عبد العزيز عبد المجيد ١٩٧٩: ١٧).

هكذا يتضح من استعراض تعريف اللغة ووظائفها أن اللغة صفة إنسانية ووسيلة الفرد للتعبير عن أفكاره ومشاعره واتصالاته، ووسيلة التفاهيم بين البشر، وهي أداة لا يستغنى عنها الفرد في تعامله وحياته وفى تصريف شئون المجتمع ويمكن القول أن غالبية وقت الفرد يقضيه فى عملية تواصل لغوى ما بين محدث أو موصت أو كسب أو قارئ - وعلى هذا فإن فعالية الفرد فى حياته وتأثيره فى الجماعة التى يعيش فيها يتوقف على قدرته على التواصل اللغوى، ومن ثم فإن الأطفال المعانين عقلياً نظراً لأهم يمايون من اضطرابات فى الأداء اللغوى منهم يعانون بالتبعية من صعوبات ومشكلات متعددة فى التوافق الاجتماعى

النظريات المفسرة لاكتساب اللغة

تعرضت عدة نظريات لتفسير كيفية اكتساب اللغة وأهم هذه النظريات النظرية السلوكية، والنظرية العقلية العنصرية، والنظرية المعرفية

١ - النظرية السلوكية :

تهتم هذه النظرية في معالجتها لعمور واكتساب اللغة بالعلاقة بين المداخلات والمرجات، وتعتبر أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم وأهمها النمذجة ، والتقليد والمحاكاة ، والتعزيز، التشكيل . وغيرها - على النحو التالي

١ - النمذجة والتقليد والمحاكاة : Modeling & Imitation

أكد ألبرت بندورا A. Bandura (١٩٧٧) على دور المعلم من خلال الملاحظة observational learning - فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد الأفراد والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرين في الحياة العادية (Sdorow, 1995,345) . ولقد أيدت دراسة نفسون Nelson (١٩٧٧) وجهة النظر هذه فلقد استجاب بعض الكبار إلى تعبيرات نطقها أطفال في عمر سنتين وذلك بالاستخدام المقصود لبعض التعبيرات المعقدة نوعاً ما ، وبعد شهرين تكوّن لدى الأطفال مزيداً من التراكيب اللغوية المعقدة أكثر من الأطفال الذين لم يتعرضوا للنماذج التي يستخدمها الكبار (Sdorow, 1995,345) .

وقد أصبحت أعمال هاملتون وستيوارت Hamilton & Stewart (١٩٨٧) أن أطفال ما قبل المدرسة قد أضافوا إلى مفرداتهم نسخ كلام الآخرين - وهذه حقيقة ليست بدعة بالنسبة لأي مربية

ولم يبعث إجراء كل من براون وبيلوجي Brown & Bellugi (١٩٨٤) على الطفلين آدم وإيف على أساس نظرية المحاكاة في اكتساب اللغة قدما الدليل على أن بعض الجمل التي يستخدمها الأطفال في سني أعمارهم المبكرة كانت عبارة عن محاكاة لكلام الأم (في Hendrick, 1997,401) .

كما أوضح هوبتهورت وآخرون Whitehurst. et al (١٩٨٨) تعريفاً اصافياً لدراسة النمذجة ينبثق من النتائج التي نطورها أطفال في عمر سنتين ولذين يتحدث معهم أنظهم ويقرأون لهم حيث اكتسبوا اللغة بطريقة أسرع وأفضل من الأطفال الذين في نفس العمر ولا يتحدث معهم أبائهم (في Sdorow, 1995,345)

٥ - التعزيز Reinforcement

يشير سكينر Skinner إلى أن اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التعزيز الإيجابي للكلام. وهو يرى أن اللغة عبارة عن « عبارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولات والمحاو وتكرار الأعمال التي تدفعها عن طريق المكافأة . وقد تكون أحد الاتصالات العديدة مثل التلويح الاجتماعي أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معينة خصوصاً في المراحل المبكرة من العمر (Gormly, 1997, 191).

فالآباء أو المحيطون بالطفل يدعمون بعض اللعب الكلامي الذي يصدر عن الطفل بأن يبتسموا له أو يمشفوه، أو يمدحوا أصواتاً مثل على الرضا والسماء، في حين يهملون تماماً بعض الأصوات الأخرى التي تخرج من فم الطفل (محمد عماد الدين اسماعيل، ١٩٨٩، ٢١٢) . وإذا كان اكتساب اللغة بمحاكاة الآباء والمحيطين بالطفل : فإن الأم التي تحفز الطفل على تكرار اللفاظ العشوائية، وتدعم هذا التكرار بواسطة الاستجابة الإيجابية الحانية فإنها بذلك تجعل الطفل يستمر في سلوكه . وينتج عن هذه العملية في النهاية أن المقاطع اللفظية ترتبط بالأشياء الهامة في البيئة مثل (بابا - ماما - باي الخ) ، ويبدأ اكتساب الكثير من هذه الأشياء. يتدرج الطفل في الزاوية بينها (Headrick, 1992, 401).

وفي دراسة أجراها روث Roth (١٩٧٩) لتأثير وجهة نظر سكينر ثم إجراء التعزيز الإيجابي لمجموعتين من الأطفال بين ٢-٧ شهراً لاصدارهم لونيومات (وحدات صوتية) معينة، وتم تشجيع الأطفال بالابتسامات وبعمل أصوات "ككا" وأصوات حانية على أجسامهم . وقد تم تدعيم إحدى المجموعتين لمطعمهم بعض الأصوات المتحركة، بينما نصحت المجموعة الأخرى لنطقهم بعض الأصوات الساكنة.. ولقد استجاب الأطفال بتزايد لاصدارهم للونيومات التي تم تدعيمها (هي : Sdow, 1995, 345).

٦ - التشكيل Shaping

يعرف التشكيل أحياناً باسم التقريب المتتابع Successive Approximation أو مغاضلة الاستجابة Response differentiation وهو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التعزيز الأولي لسلوكيات موهودة لدى الفرد، وبالتدريج يتم سحب التعزيز من السلوكيات الأقل مماثلة - ويركز على السلوكيات الأكثر تشابهاً والتي تصبح شيئاً غريباً مشابهاً لسلوك النهائي المرغوب.. ويمكن استخدام أسلوب التشكيل في التدريب على إخراج الحروف

وحالات اضطرابات النطق على النحو التالي :

- في البداية يقوم المربي بتصميم استجابة تقايد الصوت التي تصدر عن الطفل.

- وفي الخطوة التالية يحرب الطفل على التمييز ويدعم المربي الاستجابات الصوتية لأحراج حرف من الحروف إذا حدث في خلال خمس ثوان من النطق للطفل.

- وفي الخطوة الثالثة . يكافأ الطفل عند إصدار الصوت الذي أصدره المربي، ويكافأ كلما كرر ذلك.

- أما في الخطوة الرابعة فإن المربي يكرر ما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة (مجمد معريش الشناوي : ١٩٩٦، ٢٢٧).

وبهذا يتضح أن المدرسة السلوكية لما تركز على اكتساب ولمو اللغة تبدأ لمبادئ التعلم، وركزت على مبادئ : النمطية ، والتقليد، والتشجيع، والتشكيل باعتبارها أساساً لاكتساب اللغة - وسوف تعرض الباحثة لأساليب استخدام هذه التقنيات في تحسين الأداء اللغوي للأطفال المصابين عطلاً في جزء قائم تمهيداً للاستفادة منها في بناء برنامج الدراسة الحالية .

٢- النظرية اللغوية الضظرية :

والقد عارض العالم اللغوي نوام تشومسكي Noam Chomsky (١٩٦٨) وإتباعه فرضية أن اللغة تكتسب بالتعلم فقط، وانتقد مبادئ النظرية السلوكية - فقد أشار إلى أنه عند تحليل التفاعل بين الآباء والأبناء وجد أن الأطفال يمتصون بنفس المراحل، ويتعلمون لغتهم الأصلية دون تعلم أبوي أو رسمي، وهم يربطون أشياء لم يعلمها لهم الكبار مطلقاً، وأن كثيراً من الآباء لا يعززون القواعد النحوية الصحيحة لأبنائهم بطريقة إيجابية أو يصححون الأخطاء اللغوية بطريقة ثابتة . وأشار إلى أن النمذجة لا تستطيع تفسير جميع مراحل تعلم اللغة لأن ملاحظة الأطفال تظهر أنهم مختلفون في درجة تقديمهم لمايقوله الآباء (Sadorow 199٩: 345-346)

وتستند نظرية تشومسكي على عدة مبادئ - أهمها

١- الميل الطبيعي لاكتساب اللغة :

إذا يعتقد تشومسكي أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي - فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي المركزي)

الذي يمكنهم من إضال السمات القوية العامة، وقد أطلق على المحطد التفصيلي لاكتساب اللغة " أداة لاكتساب اللغة The language Acquisition Device (تختصر الى L. A. D).. ويحتوي المخطط التفصيلي لأداة لاكتساب اللغة LAD على عموميات لقوية تتكلف من قواعد تنطبق على جميع اللغات فهي تقوم باعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة ويجادل تشومسكي قائلاً بأنه بدون هذه المقدرة الفطرية لا يستطيع الأطفال فهم الجمل التي يسمعونها، وأن أداة لاكتساب اللغة LAD تساعد على لاكتساب القواعد التعميمية التي تمكن الطفل من تفسير وتكوين الجمل، وكلما أصبح العقل يكتسب الأطفال مهارات أكبر في فهم وانتاج اللغة (Bee, 1985, 290-291).

ب - العاليمات القوية :

يشير هذا المصطلح الى أن دراسة اللغات البشرية تشترك في هذه مظاهر أساسية هي :

١- كافة اللغات لها مجموعة صوتية محددة (تتصل في الحروف الساكنة والمتحركة او الصوائت والصوامت) يشترك فيها أعداداً كبيرة من الأصوات الكلية (تتصل في المورفيمات أو الكلمات أو الجمل).

٢ - أن ما نعرفه من لغات البشر يمكن أن نحصر تركيبه، لأصولية في ثلاثة نظم رئيسية هي فاعل ، فعل ، مفعول به أو فاعل، فاعل، مفعول به

٣ - تشترك اللغات الإنسانية في أن لها تقريباً نفس العائلات الصوتية التي تشير الي أن وظائف المفردات القوية تتغير بتغير موقعها في الجملة (فاعل) ومفعول، فتغير تبعاً لذلك المعنى- كان نقول في العربية: " أكل الولد السمكة، أو أكل السمكة الولد".

٤- أن الأطفال جميعاً يمرون بنفس مراحل النمو النموي بصرف النظر عن اللغة التي يتحدثونها - مثل مرحلة الأصوات قبل القولية، مرحلة الكلمات العشوائية ، مرحلة الكلمة الواحدة، مرحلة الجملة ذات الكلمتين .. الخ (محمد رفقي ١٩٨٧، ٦٩-٧، ١٩١-١٩٢ 1997 Gormly)

ج - الآراء - الكلام القوية :

يذهب تشومسكي إلى أن أي فرد يعيش في بيئة لغوية معينة يمكن أن يفهم عدداً غير محدود من التعبيرات الواردة بهذه اللغة حتى وإن لم يتعرض لها بصفة مسقة، عبر أن الكلام القوية تقتضي المعرفة المفترضة بالقواعد الصوتية، وأن

يصبح باستطاعة الفرد القيام بعدد كبير من التوليدات والتحويلات لتراكيب لغوية تدل على معنى واحد، وأن يتمكن من تحويل أي صيغة لغوية إلى صيغ أخرى كأن يسوّل صيغة الشير إلى الاستفهام أو النفي أو المبني للجهول... إلخ (محمد رفقي ١٩٨٧، ٦٨-٦٩).

هذا - ولقد أشار جورملي Gormly (١٩٩٧) إلى أن الأبحاث العلمية ومنها دراسة لينبرج Lenneberg (١٩٦١) قد أثبت ما أطلق عليه تشومسكي القدرة الفطرية لاكتساب اللغة - حيث افترض بأن تطور اللغة يسير سيراً متوالياً مع التغيرات العصبية التي تحدث كنتيجة للنضج، وهو يشير إلى حقيقة وهي أن الأطفال في جميع الثقافات يتعلمون اللغة تقريباً في نفس العمر، ويرتكبون نفس الأخطاء في التعبير بلغتهم كما يشير إلى حدوث تغيرات في منظومة العقل في سن الثالثة مما يساعد الأطفال في قدرتهم على فهم اللغة والتعبير بها، وهذه السرعة التي يتمكن بها الأطفال من لفهم بين ٢-٣ سنوات يصعب تفسيرها دون الرجوع إلى التغيرات التي تطرأ على الفترة العصبية كلية لاكتساب اللغة (Gormly, 1997, 192).

وقد سلووين Slobin (١٩٨٢) دليلاً مسانداً شاملاً في أن هذه القدرة على تمثيل القواعد والمعالجة اللغوية هي في الواقع جزء من عملية اكتساب اللغة. ففي دراسة أجراها على ٤٠ طفلاً من ثقافات مختلفة للتعرف على ما إذا كانت هناك استراتيجيات عامة لتنمية القواعد التي يستخدمها الأطفال الذين يتعلمون أصولاً ثقافية متباينة - ووجد أن هناك في الواقع استراتيجيات عامة أو مبادئ فعالة يستخدمها الأطفال في عديد من اللغات بدون ترصيصها في جمل سريعة (Hendrick, 1992, 402).

بالإضافة لذلك، فقد حاولت دراسة بوهانون وستانوويكز Bohannon & Stanowicz (١٩٨٨) اختبار صحة ادعاء تشومسكي وأتباعه من أن الكبار يهتمون أخطاء أبنائهم في اللغة ولا يهتمون في تصويب أخطائهم اللغوية - وتوصلت إلى أن اكتساب اللغة يتوقف على التنمية المرجعية التي يقدم بها الكبار الذين يصوبون الحالات الخاصة من الأخطاء النحوية واللفظية، والكبير يظنون ذلك بتكرار الأخطاء اللغوية ولكن في سياحة لغوية صحيحة أو مزال الطفل لتصحيح مايقول (Sadorow, 1995, 346).

هذا - ورغم تأثير نظرية تشومسكي عن اكتساب اللغة إلا أن أفكاره لم تلق قبولاً كبيراً لأن ما ادعاه باسم أداة اكتساب اللغة LAD تقوم على افتراضية

التركيب اللغوي العام الذي يكتسبه الأطفال ، وهذا أمر لم يستطع التحقق منه ومن ناحية أخرى لم يتم الدليل كذلك على عمومية التركيب اللغوي في الثقافات المختلفة . ويبدو أن تطور اللغة يستغرق زمناً أطول مما ينبغي خاصة إذا كان خاصاً لمراحل النضج والنمو البيولوجي . بالإضافة لذلك ، فإن النظرية اللغوية النظرية تتجاهل خبرات الطفل وفكراته المعرفية

٣- النظرية المعرفية :

يهتم أنصار هذه النظرية بالنمو المعرفي كأساس لجرائب النمو الأخرى ومنها اللغة - فاقامة هي نتاج مباشر للنمو المعرفي ولقد كان بياجيه Piaget من أبرز الباحثين الذين ربطوا نمو اللغة بالنمو المعرفي .. فعندما يكون الطفل مسططاً معرفياً فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه (Gormly, 1997, 192)

- نفي المرحلة الحسية - الحركية Sensorimotor تبدأ بنور اللغة في البرزخ حيث يتم استئصال السلوك اللغوي في عمليات التفكير - إذ يرى بياجيه أن اللغة يمكن أن تتطور من نهاية المرحلة الحس - حركية وذلك عندما يبدأ الطفل الداجلي للأشياء والذاكرة، وبمجرد أن يصبح الطفل قادراً على استخدام اللغة ليشتمل أشياء مختلفة عن العالم فإنه يتمطي الدكاء الحس حركي حيث يتضمن استخدام اللغة القدرة على ادراك الرموز، وتقديم الكلمة مقام ما تشير إليه (جثيرنر: ١٩٩٧، ٨٦-٨٧)

- أما في مرحلة ما قبل العمليات يرى بياجيه أن الأطفال في هذا السن تواجههم صعوبة في استخدام اللغة في الاتصال إذا كان استخدامها لهذا الغرض يتحسب منهم القيام بنوع المستمع والتكيف مع الرسالة التي يولون بطلبها إليه حتى يضمنوا في اعتبارهم ما الذي قد لا يعرفه الشخص الذي يتحدثون إليه . كما يرى أن الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات ينفصمون في الحوار الذاتي حين يتخيلون أنهم يتحدثون إلى شخص ما على الطرف الآخر- وهو ما يطلق عليه الحديث المتمركز حول الذات . وبمجرد أن يصبح الحديث اجتماعياً بدرجة أكبر فإن هذه الحوارات الذاتية تختفي . وقرب نهاية فترة ما قبل المدرسة يكتمل نمو اللغة من الناحية العملية وتتطور المهارات اللغوية وتصبح متناسقة ومعدة للقيام بالمطق السليم الذي يختصر أو يشترط المعنى الذي يقصده المتكلم بطريقة تجعل من الممكن بالنسبة للمستمع أن يحصل عقل هذه الشفرة محد أدنى من سوء الفهم (جثيرنر ١٩٩٢، ١٣٦-١٣٧)

ومن ناحية أخرى قدم فيجوتسكي Vygotsky رأياً مختلفاً إذ يعتقد ان اللغة والعكر يشان من مصدرين أو مرحلتين مختلفتين
 - المرحلة قبل العقلية Pre-intellectual Stage
 - المرحلة قبل اللغوية Pre-linguistic Stage
 وفي سن العامين ينتهي هذان الضمان التطوريان واندماج اللغة والعكر، وهما يتأثر الطفل بما يريد أن يقوله، وبغضلا عن ذلك تساعد اللغة الطفل على ترتيب أفكاره وتوصيلها

ويعتقد فيجوتسكي : بأن التفكير نشاط يعتمد على الكلام الداخلي (التحدث الى النفس)، والكلام الخارجي (التحدث مع الآخرين) وهذا التوحد بين اللغة والفكر يساعد على تفسير سرعة استخدام الأطفال لمفردات جديدة في وقت يشهد فيه حب الاستطلاع حول الناس والأشياء . ويبدو أنه خلال وقت قليل يكون الطفل قد تعلم الكلام وأصبح لديه كثيراً مما يقوله . . وييمع يعتقد بياجييه أن اللغة هي ظاهرة للمعرى ، يعتقد فيجوتسكي أن اللغة والمعرفة ينموران تطوراً منفصلاً (فيجوتسكي ١٩٧٦ ، 193 ، Gormly, 1997) .

يتضح من العرض السابق أن لكل نظرية من النظريات الثلاثة المذكورة (لنا تفسيرها الخاص لغة وطرق اكتسابها الذي يختلف عن تفسير النظريات الأخرى . ويري الباحث : أنه من الأفضل الأخذ بتفسير تكاملي لاكتساب اللغة يجمع بين وجهات النظر المختلفة - فلابد من وجود اعتماد محبي نظري ولاني ككساس تبني عليه اللغة، كما أنه يمكن إنكار العلاقة بين التفكير والعمليات المعرفية في اكتساب اللغة، كما أن دور البيئة وما تقدمه من نماذج وتعميمات وتشكيل للأداء اللغوي يلعب دوراً هاماً في اكتسابها.. ولقد تبنت الباحثة وجهات النظرية السلوكية في تخطيط برنامج للعب الجماعي المستخدم لتحصين الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقلياً التأهلين لتعلم في الدراسة العالية .

تطور الأداء اللغوي لدى العاديين وذوي الإعاقة العقلية

الأداء اللغوي هو القدرة على التواصل من خلال نسق من الرموز الصوتية الاصطناعية بأحد الشكل المنطوق، أو أنه عملية أحداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل نقل المشاعر والأفكار من المتكلم إلى السامع (محمد على الحولي ١٩٨٢ ، ١٨)

ويسير الأداء اللغوي لدى الطفل العادي في مراحل ترتبط ببعضها ارتباطاً كبيراً ويرى علماء النفس أن نمو الأداء اللغوي يسير في مرحلتين أساسيتين هما

أولاً : مرحلة ما قبل اكتساب اللغة.

- وتبدأ منذ ميلاد الطفل وحتى ينطق الكلمة الأولى. فخلال الشهور أو الثلاثة الأولى يصدر الطفل أصواتاً تدل على الصيقل أو الراحة ، وابتداء من الشهر الثالث أو الرابع تظهر بواهد المتاعاء Babbling التي قوامها سلسلة طويلة من التمايزات الصوتية الثنائية التجريبية في صورة لعب يسهم في التنظيم الصوتي السمعى لأجهزة الطفل الكلامية وعاداته الحسية ورياضة وظيفية للحنجرة والنعيم والانسان ليس لها مدلول لغوي بالمعنى الصحيح (كمال دسوقي ١٩٧٩ ، ٤٤٨-٤٥٠)

- ومنذ الشهر السادس يبدأ الطفل العادي في نطق بعض المقاطع الكلامية المحدودة في صورة حروف ثنائية مثل حروف العلق المرننة (ا ، غ ، خ) ، وحروف الشفاه الساكنة (مثل : ب ، م ، م)

- وخلال النصف الثاني من السنة الأولى يمكنه أن يجمع بين حروف العلق وحروف الشفاه فينتطق كلمة (بابا - ماما) ولكن دون أن تكون هناك دلالة حقيقية للإشارة إلى الأب والأم . ثم بعد ذلك يبدأ في نطق الحروف الساكنة (مثل : د ، ت) ، ثم الحروف الأنفية (مثل : ن ، خ) ثم يتدرج نضج الجهاز الكلامي فيتمكن الطفل العادي من السيطرة على حركات لسانه فيستخدم الحروف الطليقة (مثل : ك ، ج ، ق) ثم حروف وسط اللسان (ح ، ض) وأخر الحروف التي يتمكن الطفل من السيطرة عليها حرفي (ق ، ر) (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٥ ، ١٧٢-١٧٤ ، هدى برادة ، فاروق صادق ، ١٩٨٦ ، ٧٨-٧٩)

- وفي حوالي الشهر التاسع من عمر الطفل يبدأ الطفل في تقليد أصوات الكبار التي يسمعاها في البداية يكون التقليد تقريباً غير دقيق ولكن مع مواصلة التقليد تقترب الأصوات التي يصدرها الطفل تدريجياً من أصوات الكبار من حوله (إيلي كرم الدين ، ١٩٩٠ ، ٢٧-٢٩) ويلعب الكبار دوراً هاماً في تدعيم نطق الطفل وتقليده فيشجعونه على التكرار ، وهم تكون سعادة الطفل وشعوره بالإنجاح عندما يدرك التشبه بين ما ينطق به وما ينطق به الكبار (محمد صابر الدين اسماعيل ، ١٩٨٩ ، ٢٤٩)

- ويظل الطفل فترة من الزمن قبل نطق الكلمة الأولى يسترق السمع والأصغاء إلى ما يقال يحاول فيها فهم لغة الآخرين وفهم معاني الكلمات التي تملأ أذنيه - ولدليل على ذلك قدرة الطفل على الاستجابة لأوامر الكبار معهم الأسكة التي تلمح عليه بفتشياء محددة تُطلب منه (إيلي كرم الدين ، ١٩٩٠ ، ٢٦-٢٧)

- (ما مطلق الكلمة الأولى لدى الطفل العادي فإنه يظهر قبل نهاية العام الأول من العمر ولا يمكن أن يطلق على نطق الألفاظ كلاماً إلا إذا فهم الطفل معناه . وهي البداية لتشكل الكلمات الأولى صفة العمومية (كما يطلق الطفل كلمة "بدا" على كل رجل يراه، ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة المصحيص في استعمال الألفاظ (هدى براده، فاروق صادق ١٩٨٦، ٧٩) . وغالباً ما تتكون الكلمات الأولى التي ينطقها الطفل من مقطع واحد Mono-Syllable أو من مقاطع متشابهة، كما أن أكثر الكلمات الأولى انتشاراً هي الأسماء Nouns ، وغالباً ما تقوم هذه الكلمات بوظيفة الجملة الكاملة أي التي تتكون من كلمة واحدة (أي كرم الدين ١٩٩٠، ٣٤) - كب أنها - غالباً ما تكون معبرة عن اهتمامات الطفل العباشرة ومايجذب انتباهه من الأشياء التي تقع في محيط بيئته وما تشبع حاجاته الأولية ، وتخلو من الأسماء التي تدل على أشياء ساكنة، وكذلك من الكلمات الوصفية مثل الألوان أو الأحجام أو الأحوال الطبيعية . وما إلى ذلك (محمد عبد الغني اسماعيل ١٩٨٩، ٢١٧) وتظل مرحلة للكلمة الجملة سائدة في لغة الطفل حتى منتصف السنة الثانية من عمر الطفل إلى أن تبدأ مرحلة الجملة ذات الكلمتين التي تمتد حتى نهاية السنة الثانية (ليلى كرم الدين ١٩٩٠، ٣٤)

وإذا كان النمو اللغوي لدى الطفل العادي يسير وفقاً لهذا التتابع، فإن أهم مايميز اللغة والكلام عند المعاق عقلياً تتلخص النمو بصورة واضحة هي إخراج الأصوات ونطق الكلمات الأولى والتعبير اللفظي عن الأفكار والمشاعر ، فتظهر هذه العصابات في عمر متأخر - وعلى الرغم من أن تتابع هذه العمليات يسير بشكل واحد وطريقة واحدة في كل من الطفل العادي والطفل المعاق عقلياً إلا أن الاختلاف يكون في معدل النمو فقط ، فإخراج الأصوات التي لها معنى يتأخر لدى الطفل المعاق عقلياً من ١٧-٢٢ شهراً عن العمر الذي تظهر فيه عند الطفل العادي، كذلك فإن إخراج الكلمات الذي يظهر بين عمر ١٠-١٨ شهراً قد يتأخر حتى من ٢-٥ سنوات لدى المعاق عقلياً (فاروق صادق ١٩٧٨، ٢٩٤-٢٩٥)

ثانياً : مرحلة تطور المهارات والمكتسبات اللغوية :

بعد ظهور الكلمات القليلة الأولى التي يستخدمها الطفل العادي تبدأ مهاراته اللغوية في الانتماء والاتساق ، ويصبح كلامه أكثر فهماً ووضوحاً، وترداد مكتسبات اللغوية بالترتيب - أما الطفل المعاق عقلياً فإنه يجد مصاعب كثيرة في اكتساب النظام اللغوي . يصبح ذلك من خلال المؤشرات التالية

١ - العصيلة النغوية :

استخدمت عدة دراسات العدد الكلي للكلمات التي يعرّفها الطفل من خلال اختبارات العصيلة النغوية Vocabulary Tests ومن أشهر هذه الدراسات ما توصلت إليه دراسة سميث Smith من تطور المصطلح اللغوي لدى الأطفال العائدين وتوصلت إلى أن المصطلح اللغوي يتطور من حوالي ثلاث كلمات قرب نهاية السنة الأولى إلى ما يزيد عن ٢٥٠ كلمة في نهاية السنة الثانية وفي نهاية السنة الثالثة ما بين ٨٠٠-٩٠٠ كلمة تقريباً ، وإلى حوالي ١٥٠٠ كلمة في المتوسط في نهاية الرابعة ، ثم إلى حوالي ٢٠٠ - ٢٥٠٠ كلمة في المتوسط في نهاية السنة الخامسة (من كتاب مصوفى ١٩٧٩ ، ٤٥٩ ، ٤٥٢) - وإن كانت توجد فروق فردية بالغة في هذه التقديرات . إذ أن المصطلح اللغوي يتوقف على الخبرة الشخصية وما تقوم عليه هذه الخبرة من نكاه وبيئة غنية بالمثيرات (Gormly, 1997, 186)

ويلاحظ أن الطفل المعاني عقلياً يتأخر في نطق الكلمات الأولى، بل إن هذا التأخر هو الذي يسه الوالدين إلى أن يطلقها معاني عقلياً، مما يسبب لهما أرباباً كبيراً (لويس كامل مايكه ١٩٩٨-ج، ١٢) - ومن ثم تكون العصيلة النغوية للطفل المعاني عقلياً ضعيفة ومتواضعة بدرجة ملحوظة، وعالياً ما تتصور هذه المفردات حول الأشياء الملموسة أو المحسوسة، ويعاني الطفل من المجز في إيجاد مرادفات للكلمات أو الربط بين المعاني المجردة أو التصرف في النظام اللغوي (حسان الصراوى : ١٩٨٤ ، ٧)

ب - طول الجملة :

يعتبر هذا المؤشر من أدق المؤشرات على الفروق بين العائدين وأصعق علق في النمو اللغوي وأكثرها موضوعية - ويمكن إجمال أهم النتائج التي خرجت منها الدراسات من نمو طول الجملة لدى الأطفال العائدين على النحو التالي

عدد الطفل بالأحلام	طول الجملة
١ مر	كلمة واحدة (مرحلة الكلمة الجملة)
٢ مر	كلمتين أو ثلاث كلمات
٣ مر	أربع كلمات
٦ مر	خمس كلمات

ولا شك أن هذه الأرقام لا تمثل سوى المتوسطات نظراً للفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال (ابن كرم الدين ١٩٩٠، ٣٦-٣٧، عيسل الزباد ١٩٩٠، ٦٨) ويلاحظ أن جملة الأطفال تسمى عقلياً تكون أقل في عدد كلماتها من نظرائهم العامين المماثلين لهم في العمر .

ج - تركيب الجملة :

يلاحظ أن أول الكلمات التي تتكون منها جملة الطفل العادي هي أسماء الذوات لأن الطفل يتعلم من خلال حواسه ذلك يبدأ بالمحسوسات، ثم تظهر بعد ذلك الصفات، ثم الضمائر (ولعدم وجود الضمائر في لغة الطفل في بداية هذه المرحلة يراه يحير عن نفسه باسمه العلم - فيقول مثلاً "أحمد يحب ماما، ولايقول " أنا ")، ثم يبدأ خلال السنة الثالثة في استعمال الضمائر (أنا، أنت، هي، هي، وبدأ في التمييز بين ذات وذوات الآخرين باستخدام الضمائر الأخرى (هي، مرده، غاريق صادق. ١٩٨٦، ١١١) ولا تظهر الحروف ولا ظروف الزمان والمكان أو أسماء الشرط إلا في منتصف الطفولة المبكرة أو أواخرها لذا تبدو لغة الطفل في البداية خالية من الروابط والحروف ويكثر في لغة الطفل استخدام الأسماء في تركيب الجملة، ثم يبدأ بعد ذلك في استخدام الأفعال - ويرجع ذلك إلى ما في الفعل من تعقيد .. ويلاحظ أن الطفل العادي في سن الثالثة يستخدم أفعالاً في أزمنة غير مطابقة للواقع . ولغرض ذلك فإن اهتمامه يكون منصباً على الحدث وليس على الزمن الذي يتضمنه الفعل، كما يلاحظ أيضاً أن استخدام الطفل للمفرد والجمع يسبق الثنائي، وأخيراً تأتي حروف العطف والحروف الدالة على العلاقات . وما إلى ذلك حتى يستقيم تركيب الجملة (على عدد الواحد وأعلى. ١٩٧٤، ٢٨، فتحي يونس وأخرون : ١٩٨١، ٤٧-٤٤)

أما بالنسبة للطفل المعاق عقلياً فإن تراكيب الجمل لديه تكون بسيطة محدودة بالخطأ التي لا يرتكها عادة من كان في مثل سنه من الأطفال العديدين . كعدم التطابق بين الفعل والمفعول، أو عدم احترام المفعول أو الزمن والخطب بين الضمائر الخ . كما أن الطفل المعاق عقلياً ميسال إلى استعمال القوالب الكلامية الجاهزة الذي يجعل البعض يفتقر بمستواه اللغوي المحشو صيغاً كلامية مغلفة متداولية في الحديث العادي، مع بروز إلى التلاعب الصيغاني في الكلام (حسناء العمراوى ١٩٨٤، ١٧) . فمضى دراسة أجراها إيفارت وآخرون (Evart et al ١٩٧١) للتعرف على ما إذا كان المعاق عقلياً يواجه مصاعب لترجمة تجربته الحياتية أم أنه عرضة لمصاعب لغوية لاتحوي له امتلاك التركيبية التي يعبر بها عن أفكاره وأحاسيسه - حيث تمت المقارنة بين ثلاثة

معاقين عقلياً بمستوى لكانهم بين ٥٠-٧٠ وأعمارهم على التوالي (٦، ١٢، ١٤ سنة)، وثلاثة آخرون من الأطفال العاديين أعمارهم (٦، ١٠ سنوات) وتوصنت إلى أن المعاقين عقلياً غالباً ما يلجئون إلى التراكيب اللغوية المعاصرة الأمر الذي يتم من مصاحب في استخدام تراكيب شخصية تستوجب تحسناً حقيقياً في النظام اللغوي، وهذا التصرف الذاتي يجعله يبتكر قواعد كلامية فردية تتجاوز حدود تصنيف الكلمات حسب وظيفتها في الجملة أو طبقاً ما ظهرت في الكلام المتداول (في: احسان المصاوي: ١٩٨٤، ١٨).

وفي دراسة أجراها جراهام (Graham ١٩٧١) حول خصائص القواعد والتراكيب اللغوية لدى المعاقين عقلياً أشارت إلى قدرة معظم المعاقين عقلياً على اكتساب قواعد بناء الجملة باستثناء شديدي الإعاقة الذين لا يمكنهم اكتساب أي نوع من التراكيب، ولكن اكتساب ذوي الإعاقة البسيطة (القابلين للتعليم) للتراكيب اللغوية يكون بمعدل أبداً من اكتساب الأطفال العاديين (في: فاروق الروسان، جلال جرار: ١٩٨٧، ٩).

وفي هذا فإن لدى الإعاقة اللغوية من فئة القابلين للنظم تتلخص على تراكيب الجمل لديهم الصيغ البسيطة المضطربة والنزوع إلى التلاعب بالألفاظ دون قدره على الإبلاغ، وأن هذه الفئة من المعاقين عقلياً يستطيعون اكتساب التراكيب اللغوية ولكن بمعدل أبداً من العاديين ومن هنا تأتي أهمية البرامج التدريبية والمعالجة في تحسين الأداء اللغوي لديهم.

د - النطق:

يبدأ الطفل العادي نطق الحروف والكلمات الأولى بمحاكاة ما يسمعه من المحيطين به، وغالباً ما تكون المحاكاة في بادئ الأمر غير صحيحة إلا أنه يصلح نطقه شيئاً فشيئاً وفي سن الرابعة والخامسة يعيش الطفل محاكاة وتقليد الأصوات التي يسمعوها بمهارة وبقة ماثقة فيقلد أصوات الحيوانات والطيور، وبعض مظاهر الطبيعة، والأصوات الشادة، والأصوات السقوط والفرع والضرب وغيرها (Sdorow, 1995, 345).

أما بالنسبة للطفل المعاق عقلياً فإنه يتأخر في بداية النطق عن الطفل العادي فنقد وجد ويلو Riello أن نسبة عيوب النطق تبلغ ٣٧٪ بين المعاقين عقلياً وأن ٨١٪ منهم الطلاقة اللغوية واستنتج أن النطق لديهم يكون متأخراً أكثر من كونه خشناً (في: فاروق صادق ١٩٧٦، ٣٩٥).

وقد أكد فنتزجيرالد وآخرون (Fitzgerld, et al ١٩٧٩، ١١٧٥-١١٨٢) هذه النتائج حيث أجرى دراسة استهدفت التعرف على تطور القدرة على النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً من مستويات ذكائهم مختلفة - حيث أصبح ٢٢ طفلاً لبرنامج تدريسي للنطق الأصوات بعد أن قام بتقسيمهم إلى مجموعتين باستخدام مقياس ستانفورد- بينيه ، الأولى نسبة ذكائها أقل من ٥٠. والمجموعة الثانية نسبة ذكائها بين ٥٠-٧٠. وأظهرت النتائج أن أطفال المجموعة الأولى بحاجة إلى تدريب أطول مقارنة بالمجموعة الثانية كي يتمكنوا من اكتساب القدرة على نطق أصوات معينة، إذ احتاج أطفال المجموعة الأولى إلى فترة ما بين ٨٢-١٥٤ يوماً، بينما احتاج أطفال المجموعة الثانية إلى فترة ما بين ٢٤-٦٩ يوماً لإتقان نطق نفس الأصوات. وهذا يدل على ارتباط صعوبات النطق بنسبة الذكاء.

وعلى هذا فإن الفرق في مهنية النطق بين المعاقين وذوي الإعاقة العقلية اللغوية للنمط هو الفرق في معدل اكتساب مهارات النطق والتعبير، حيث يكون معدل اكتساب نطق العريف بثنياً لدى المعاقين عقلياً مما هو الحال لدى العاديين.

د - المشكلات اللغوية

تسود المشكلات اللغوية لدى العاديين وذوي الإعاقة العقلية إلا أن هذه المشكلات والصعوبات اللغوية تشيع بين المعاقين عقلياً بدرجة ملحوظة - فبالنسبة للأطفال العاديين تظهر لديهم بعض الأخطاء وهيوب النطق فيما بين عمر ٣-٥ سنوات وأبرزها:

- ١ - الإدخال : فيعمل محل الصوت الأصلي صوتاً آخر - فينطق الطفل حرف الكاف تاء ، أو يبدل الشين سين أو الراء ياء - وأحياناً يبالغ التعبير معظم الكلمة فلا يكاد يبقى فيها شيء من أصواتها الأصلية
- ب - التحريف : فقد يحرف الطفل حروف الكلمة عن مواضعها فيجعل اللاحق فيها سابقاً والسابق لاحقاً... وما إلى ذلك

إلا أن الطفل كلما تقدم في العمر واشتدت أخطاء صوته وبتت حاسة السمع وتقويت ذاكرته تحسن نطقه وتقل أخطائه (على عبد الواحد وأفي ١٩٧٤)

وبالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية - فعلى الرغم من أن هيوب النطق لديهم هي نفس الهيوب لدى العاديين من الأطفال إلا أنها توجد بمعدل أكبر - ومنها الكلام الطغلي، وهيوب اقتراج الأصوات (كالتنهية، والابدال ، والحذف)، وكذلك الشغص في مستوى التعبير (فاريق صادق- ١٩٧٦ ٢٩٤).

وقد أجرى ميرادلين Spradlin (١٩٧٣) دراسة في مشكلات المعوقين لدى كل من الأطفال المعاقين عقلياً والمتخلفين بمراكز الإعاقة الداخلية والأمدد المتخلفين بمصنوعاً، مراكز التربية الخاصة النهائية. أشارت نتائجها إلى أن أكثر من نصف المعاقين عقلياً والمتخلفين بمراكز الإعاقة الداخلية يعانون من مشكلات لغوية، في حين أن نسبة من يعانون من المشكلات اللغوية في مراكز التربية الخاصة النهارية تتراوح بين ٨-٢٦٪، وفي جميع الحالات تبقى نسبة شيوخ مشكلات اللغة لدى المعاقين عقلياً أكثر من شيوخها لدى الأطفال العاديين (في فاروق الروسان، وجلال حرار: ١٩٨٧، ٩)

وقد أورد هلمان وكوفمان Hallihan & Kauffman (١٩٧٨، ١٢٧) دراسة أخرى أجراها ميرادلين (١٩٧٦) أشار فيها إلى أن أكثر المشكلات اللغوية شيوعاً هي مشكلات المطلق والتثنية، وقلة عدد المفردات اللغوية وضعف بناء المفرد اللغوية.

كما أورد ماكميلان دراسة أجراها جوردن Jordan (١٩٨٣) في مشكلات النمو اللغوي لدى المعاقين عقلياً - فوجد علاقة ارتباطية بين درجة الإعاقة العقلية ومظاهر الاضطرابات اللغوية فالأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يتأخرون في الكلام، بينما ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة تأخر ما تطو لغتهم من الاضطرابات ويشيع اليكهم بين الأطفال شديدي الإعاقة، ويكون مستوى اللغة عند هذه الفئة يدائياً مهم يصدر عن الفصط غير مفهومة وكلامهم يعود المعنى، المتوسط (Mac Millan, 1987, 124)

وعلى هذا فإن صعوبات ومشكلات اللغة أكثر شيوعاً بين ذوي الإعاقة العقلية بدرجة أكبر منها بين الأطفال العاديين

وتنص الباحثة إلى أن الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً (الذين للتعليم) يسير في نفس مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال العاديين، ولكنهم يتميزون بتأخر الأداء اللغوي الذي يظهر في ضعف الحمولة اللغوية وطول الجملة وتراكيبها، مع شيوخ صوب النطق والمشكلات اللغوية

الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً

تناولت دراسات عديدة الأداء اللغوي لدى ذوي الإعاقة العقلية منها تلك الدراسة التي أجراها وينج Wing (١٩٨٢) التي تناولت الأداء اللغوي والمعرفي والتفاعل الاجتماعي لدى كل من الترحنيين وذوي الإعاقة العقلية الشديدة، وقد أجريت

هذه الدراسة على عينة قوامها ٤٠ طفلاً (٢٠ طفلاً من التوحديين - ٢٠ طفلاً من ذوي التحلف العقلي الشديد). اُخذت أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنة ، وبعد تطبيق مقياس الأداء اللغوي والثكاء والسلوك التكيفي، كشفت النتائج عن

✓ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التوحديين وذوي الإعاقة العقلية الشديدة في كل من التفاعل الاجتماعي، والتواصل، والتحول.

✓ وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات البيولوجية العصبية وضعف التفاعل الاجتماعي والتواصل والتحول لدى المعاقين عقلياً

• دراسة أنتشمان Achman (١٩٨٢) التي أجراها لمعرفة مدى علاقة الصلابة المعرفية بالأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً لهذا أجريت الدراسة على عينة قوامها ٨٨ مراهقاً ورأشداً من فئة اللانقلين لمتعلم (الإعاقة العقلية المعتدلة) بإحدى المؤسسات المتخصصة

وبعد تطبيق مقياس خاص بالعمليات المعرفية واللغوية، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين العمليات المعرفية والرمزية والأداء اللغوي (التركيب النحوية - الفهم - التعبير - إنتاج لغة حديث)، حيث أنه كما صغلت العمليات المعرفية ضعف بدوره الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً

• وفي دراسة أجراها ميلر وتشايمان Miller & Chapman (١٩٨١) في مركز وايرمن للإعاقة العقلية بهدف مقارنة إمكانيات التواصل لدى الأطفال المعاقين عقلياً وأقرانهم العاديين، وبعد تطبيق مقياس خاصة بمظاهر المعرفة ودلالات الألفاظ، والتركيب اللغوية، والمظاهر العملية للأداء اللغوي على عينة الدراسة، وكشفت النتائج عن

عدم قدرة المعاقين عقلياً على التواصل مع الآخرين مقارنة بأقرانهم العاديين ولماثلين لهم في العمر الزمني

• وأجرى ريبأ وأخرون Rhea et al (١٩٨٧) دراسة بهدف مقارنة أخصائس اللغوية لدى مجموعات متباينة من ذوي الإعاقة الذهنية، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ٢٦ من الذكور الراشدين المقيمين بأحدى المؤسسات المتخصصة، تمتد أعمارهم ما بين ٢٢-٥١ سنة تم تقسيمهم إلى ١٢ من الذكور ذوي الإعاقة العقلية المتاحة من انشطار كرومورم * ١٢ من الذكور ذوي الإعاقة العقلية غير المتعددة، ١٢ من التوحديين، وبعد تطبيق مقياس خاصة بتقدير اللغة والكلام

وأُسفرت النتائج عن

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في مؤشرات الأداء اللغوي ، وبيدة معدلات التوحد العرضي للكلام الآخرين في مجموعة التوحديين
- وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي الإعاقة العقلية غير المحددة ومجموعة الإعاقة العقلية الناتجة عن انشطار كروموسوم x في أداء اللغة التعبيرية، حيث كانت اللغة الأولى في الوضع الأسوأ

• أما عن دراسة أبيد وتو وأخرون (Abbeduto et al ١٩٨٨) فقد استهدفت معرفة مدى علاقة اللغة الاستقبلية بالمرحلة العقلية لدى الأطفال المعاقين عقلياً. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ١٢٠ طفلاً، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى ٦٠ طفلاً في العمر المدرسي من المعاقين عقلياً ستة ذكاهم تتراوح ما بين ٤٠-٧٩ ، ٦٠ طفلاً من الأطفال الماديين (عمر عقلي هادي). وبعد تطبيق مقياس لايستر للأداء اللغوي، واختبار اللغة الاستقبلية، أشدت النتائج أن:

وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العمر العقلي لدى المعاقين عقلياً واللغة الاستقبلية، حيث أن أطفال هذه الفئة قد اظهروا انخفاضاً كبيراً في أسمة الاستقبلية، وهذا متوقع بالنسبة للعمر الزمني لديهم

• كما أجرى أبيد وتو وأخرون (Abbeduto et al ١٩٩٤) دراسة أخرى عام ١٩٩٤ لمعرفة مدى العلاقة بين اللغة المفهومة والوظيفة المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وذلك على عينة قوامها ٤٢ طفلاً من المعاقين عقلياً (لقد ليس للعلم)، وبعد تقييم الأداء اللغوي عن طريق تحليل متوسط الأفراد، وطول وتراكيب الجملة، وفهم المواقف وأسفروا النتائج عن:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإعاقة العقلية وتراكيب الجمل وضعف الفهم اللغوي

وجود علاقة ارتباطية بين الفهم اللغوي والمهارات المعرفية (التحليل التبايني - الدائرة القصيرة المدى)، كما أكدت ثبات العلاقة بين الفهم اللغوي والوظائف المعرفية

وأوصت الدراسة بضرورة تقييم الوظائف المعرفية لدى المعاقين عقلياً عند تقييم السمات العلاجية لتحسين الأداء اللغوي

• وفي دراسة شالته أجراها أبيتوتو وأخرون (Abbeduto et al ١٩٩٥) للكشف عن دلائل الاضطراب اللغوي لدى ذوي الإعاقة العقلية وذلك من خلال تقييم

مهارات اللغة التعبيرية في سياق الحديث العادي وفي سياقات سرد الحكاية، وقد أجريت الدراسة على عينه قوامها ٣٢ طفلاً تم تقسيمهم إلى ١٦ طفلاً من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنة، ١٦ طفلاً يعمون بصورة طبيعية أعمارهم ما بين ٩-١٠ سنوات وأسفرت النتائج عن

- أن الأطفال المعيقين قد أنتجوا لغة ذات تركيب جمل أكثر تعقيداً في سرد الحكاية مما كان في لغة الأحمليين.

- أن الأطفال المعاقين عقلياً كانت قدرتهم محدودة في كل من التعبير بالألفاظ، وتركيب الجمل، والمعالم،

- كما أثبتت الدراسة باستخدام سياقات الحديث وسرد الحكاية معاً في تقييم اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين عقلياً

• وقد أجرى كامن Khan (١٩٩٦) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين المهارات المعرفية واللغة الرمزية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية .. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٤ طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية الشديدة والعفيفة تتراوح أعمارهم بين ٢٦-٩١ سنة، طبق عليهم مقاييس هنت وأزجرس Hunt & Uzgrs المعاصرة باللغة الرمزية واللغة الاستثنائية - التعبيرية الطاهرة بمعرفة المعلمين العاملين بمؤسسات رعاية الأطفال- وتمت متابعتهم لمدة أربع سنوات تالية.

وقد أظهرت النتائج

- وجود علاقة ارتباطية بين المهارات المعرفية واللغة الرمزية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حيث كان الوصول للمرحلة الفرعية الخامسة من المرحلة الحسية الحركية لبياجيه شرطاً ضرورياً لاكتساب اللغة الرمزية

- أن الأطفال المعاقين عقلياً يبدون قصوراً في العصبية البقية الإستثنائية والتعبيرية - ويظهر هذا القصور في طريقة الكلام ، وعدم الترابط بين المفردات وأنماط التخاطب والإشارات الحركية للصور البقية

- تمكن الأطفال من خلال مرماع خاص للتدريب على اللغة الرمزية من التعبير بالإشارات اليدوية المقلدة ، وأن يستخدموها للتعبير مستقلة أو هي تركيب

• هذا وأجرى جراهام وجراهام Graham & Graham (١٩٩٦) دراسة استهدفت معرفة مدى ارتباط القدرة على الإدراك السمعي لاكتساب اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، وكانت هذه الدراسة طولية، حيث أجريت على عينة

قوامها ٦ من المراقبين المعاقين عقلياً تتراوح نسب ذكائهم ما بين ٣٧-٦٤، وبعد تحليل للسلوك القوي لدى هؤلاء عن طريق أخذ عينات من اللغة المنطوقة لديهم مسجلة على شرائط.

وأُسُرت النتائج عن :

- وجود علاقة إرتباطية بين الإدراك السمعي والأداء القوي لدى المعاقين عقلياً، إذ كلما ضعف الإدراك السمعي ضعف بدوره الأداء القوي لدى هذه الفئة من المعاقين عقلياً .

- يؤثر الإدراك السمعي لدى المعاقين عقلياً في اللغة الاستيعابية لديهم

هكذا يتضح أن الدراسات العلمية التي ركزت على خصائص الأداء القوي الإحاطة العقلية قد أجمعت على أن الأطفال المعاقين عقلياً يتميزون ببطء في السو القوي وأنهم يتأخرون في المستوى القوي عن أقرانهم من الأطفال العاديين المماثلين لهم في العمر الزمني، وأن أكثر مظاهر الضعف في الأداء القوي كانت واضحة في اللغة الاستيعابية، والتعبيرية، وتركيب الجمل والتواصل القوي. وأن فئة القابلين للتعلم (الإحاطة العقلية المعتدل) هم أقل الفئات في الضعف القوي وأن فئة التخلف العقلي الشديد والعميق يتصفون بتدهور واضح في إنتاج واستقبال اللغة.

كما أوضحت هذه الدراسات وجود علاقة إرتباطية بين ضعف الأداء القوي وضعف العمليات المعرفية والرمزية، وضعف الذاكرة قصيرة المدى والإدراك السمعي.

نتائج تحسين الأداء القوي لدى المعاقين عقلياً

لقد أجريت دراسات عديدة تناولت عيات تحسين الأداء القوي لدى المعاقين عقلياً منها تلك الدراسة التي أجراها كورمير Cornue (١٩٨٠) كانت من فعالية برنامج للتنمية القوية في تحسين الأداء القوي لدى القابلين للتعلم وقد أجريت الدراسة على عية قوامها ٥٠ أماً لديهم أطفال معاقين عقلياً (قابلين للتعلم)، وقد تم تقسيم العينة الى مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية - وزع عليهم كتيبات خاصة بالبرامج التنمية القوية، كما أعطيت كل أسرة من هذه المجموعة صندوقاً به أدوات خاصة بتدريب الأطفال على التفاعل معهم بالإضافة لذلك فقد أجريت مقارلات ومناقشات معهم لستهدفت شرح عيات إجراء البرنامج الذي استغرق ٧٠ يوماً

والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة - لم تتلق أى نوع من المعلومات الخاصة ببرامج التنمية اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً

وأُسفرت نتائج الدراسة من

- وجود هرويق دالة إحصائية في التعبيرات الشفهية والتعبير الحر والاستجابات لمواقف والفهم ومعركة أسماء وأوصاف الأشياء لدى الأطفال المعاقين عقلياً عند مقارنة الأداء الفهمي لديهم قبل وبعد تطبيق فنيات برنامج التنمية اللغوية

- أظهر أخطاء المجموعة التجريبية تحسماً في مهارات التعبير الحر والتعبيرات الشفهية مقارنة بالمجموعة الضابطة

• دراسة ماتسون MASON (١٩٨٢) التي استهدفت معرفة مدى تأثير انتباين في نوع التدريب (المستقل - بالتمهيد) في تعليم مهارة المحادثة التليفونية لدى المعاقين عقلياً، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٥ فرداً من المعاقين عقلياً - ثم تقسيمهم إلى :

٢٠ ذكر - ٢٥ إناث ، وكانوا ينتمون إلى فئة الإعاقة العقلية الصفيفة، بأعمار ومنية تتراوح ما بين ١٢-٢٥ سنة ومتوسط درجة ذكاء ٦٦ وعند التدريب تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات

المجموعة الأولى مجموعة تجريبية تلقت تدريبات لتعلم المحادثة التليفونية مشبعة أسلوب النمذجة - وفيها توجه أسئلة وهرارات بسيطة خاصة بحالة المتحدث، وماذا يفعل، والمتحدث هنا شخص يقوم المعاق عقلياً داخل المجموعة بتقليده

المجموعة الثانية (مجموعة تجريبية أيضاً) ولكنّها تلقت تدريبات لتعلم المحادثة التليفونية، مشبعة أسلوب الاستقلالية في التعبير - وهي هذه المجموعة لم يقدم لها نموذج الرد على المحادثة التليفونية

المجموعة الثالثة لم تتلق أى نوع من أنواع التدريبات الخاصة بتعليم المحادثة التليفونية

وبعد استخدام صيات التقريب المتتابع، والتعديم للأداء الفهمي المقبول.

أسفرت النتائج عن

وجود هرويق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التجربة في الأداء الفهمي أثناء المحادثة التليفونية، وكان مستوى الأداء لدى المجموعة النمجة أسلوب النمذجة أعلى المستويات

• وأجرى بوتشر Bucher (١٩٨٣) دراسة التعرف على فعالية التدريب على لغة الإشارة في تحسين الأداء اللفوي . وتكونت العينة من ١٢ طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦-١٧ سنة وكان لديهم اضطرابات لغوية ، واضطرابات سمعية. وقد استخدم برنامج للتدريب على لغة الإشارة

وأُسُرت النتائج من

- وجود فروق دالة احصائية في الأداء اللفوي (اللغة التعبيرية) لدى أطفال العينة قبل وبعد البرنامج التدريبي.

- أن التدريب على الأشكال المعقدة للإشارات الخاصة بالمفاهيم يرتبط بقدرة المعاقين عقليا على الانتقال من الإشارة الاستقبالية الى الإشارة المنتجة

• أما دراسة ليس وآخرون Leiss et al (١٩٨٣) فقد استهدفت التعرف على فعالية التدريب اللفوي في تحسين المهارات اللغوية . وقد أجريت على عينة مكونة من ١٥٧ طفلاً معاقاً عقلياً (من فئة القابلين للتعلم) تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة وقد تم اختيارهم من ٢٤ فصل ، تم تقدير الذكاء والأداء اللفوي باستخدام اختبار النشوي للقدرة النفسية اللفوية Illinois Psycholinguistic Ability Test، واختبار الصور المصغرة للمعدرات - ومقياس ميثم لللفظي للسمو اللفوي ثم تم تطبيق برنامج للتدريب على المثيرات اللفوية ومبني على أساس اختبار النشوي للقدرة النفسية اللفوية لمدة سنة بمعدل ٤-٨ مرات أسبوعياً

وقد أظهرت النتائج :

- وجود فروق دالة احصائية في الأداء اللفوي بين القياس القبلي والبعدي حيث أظهر الأطفال تحسناً في الاختبارات الاستقبالية والتعبيرية والترابط السمعي اللفوي

- وجود فروق دالة احصائية في مستوى نصي الأداء اللفوي مرتبطة بدرجة الذكاء حيث كان الأطفال المعاقين عقليا الأعلى ذكاء أكثر تحسناً في الأداء اللفوي بعد التدريب

• وعلى الصعيد العربي أجرت حمراء الصراوي (١٩٨٤) دراسة استهدفت تنشيط اللغة لدى ذوي الإعاقة العقلية - وتكونت العينة من (١٠) أطفال (من ذوي الاعاقة المتوسطة) (٢ أولاد، ٣ بنات). تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦-١٧ سنة. وأعمارهم العقلية بين ٤-٩ سنوات. وقد تم وصف المستويات الاجتماعية والثقافية

لوالدين والإخوة، والمستوى المدرسي للأطفال ، وتم تقييم اللغة لدى أطفال العينة على القسم اللغوي في اختبار الذكاء ويحتس بالسطق اللغوي، والمفردات، ووصف الصور، وسرر مكايات في تسلسل منطقي حيث تم تقييم الأداء اللغوي لديهم في مرحلتين زمنيتين متباعدتين تم بينهما إجراءات تنشيط العمليات اللغوية ولقد تم التعرف على مدى تحسن الأداء اللغوي من خلال معادلات خاصة حسب في ضوئها مؤشرات الحمل والنفس في التعبير، والغموض في التعبير.

وتوصلت النتائج إلى :

- وجود تحسن في الأداء اللغوي حيث زادت القدرة على وصف الصور من ٥٠ إلى ١٠٠٪ ، والمنطق اللغوي من ٢٠ إلى ٨٦٪ ، وشرح المفردات من صفر إلى ٣٣٪.

- تمكن ربع أفراد العينة من تحديد ١٦ لفظاً في نطاق شرح المفردات
- وجد أن مؤشرات تطور اللغة قد انتضح من خلال شيوع التراكيب البسيطة بنسبة ٩٠٪، والتراكيب المعقدة بنسبة ٩٩٪ ..

- أما بالنسبة لرد المكايات فقد راد شيوع ربط حائشتين إلى أربع أحداث ببعضها وكثر شيوع التراكيب الفاعلية والفاتحة والخاطئة التي تعوق على التراكيب المعقدة والصحيحة.

• أما دراسة جوبان Goodban (١٩٨٥) فكانت دراسة حالة لطيف معاق عقليا من فئة القابلين للتعليم يتصف بقصر القامة، ذو جسم مشعر واستهدفت هذه الدراسة محاولة استثارة اللغة التعبيرية لدى هذا الطفل من خلال إجراءات علاجية ، مستخدمة اللعب الحركي - والكلام بصوت عال - استخدام نماذج للأصوات والكلمات - استخدام الحواس الأخرى السليمة لدى الطفل . وبعد مدة من استخدام هذه المثيرات وبعد تحليل عينه من كلام الطفل تبين

- وجود تطور ملحوظ في المخرجات التعبيرية قبل وبعد التجربة وصل مع الطفل اللغوي إلى القدرة على التعبير بجملي يتراوح طولها ما بين ٢-٣ كلمات.

- زيادة على قدرة الطفل على تكليد جملي مكونة من خمس كلمات

• وتناولت دراسة هوشيار Hooshyar (١٩٨٦) التحليل الوظيفي للتفاعلات اللغوية بين الأمهات وأطفالهن المصابين بأعراض داون، وقد أجريت الدراسة على هيئة قوامها ٢٠ طفلاً، تمتد أعمارهم ما بين ٢٨ - ١٠٧ شهراً ، ومن طريق استخدام أشرطة الفيديو التي سجلت تفاعلات هؤلاء الأطفال مع أمهاتهم لمدة ٢٠

دقيقة، تم تصنيف التعبيرات اللفوية للأطفال وأساليبهم إلى الأبعاد الآتية : الإستخدام ، الصيغة النحوية ، صيغة الأمر، والأداء المحثلي، التعنية الرجعية، التقليد، الإصلاح الذاتي

وخلص تأثير الكفاءة اللفوية للمهات فُسم أطفال العينة إلى مجموعتين

الأولى : لديها مستويات منخفضة في المعنى التعبيري

والثانية : لديها مستويات مرتفعة في المعنى التعبيري.

وقد أظهرت نتائج تحليل التفاعل بين الأم وطفلها أن

- الأطفال ذوي المستويات المنخفضة في المعنى التعبيري كان التفاعل بينهم وبين أمهاتهم يتميز بكثرة الاستفهامات والتعبيرات الكلية

- الأطفال الذين لديهم مستويات مرتفعة في المعنى التعبيري كان التفاعل بينهم وبين أمهاتهم يتميز بشيوع استراتيجيتي التقليد ، والتعنية الرجعية

• وقد أجرى بيرين وأخرون Bryen et al. (١٩٨٨) دراسة استهدفت تحسين الأداء اللفوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وقد أجريت على عينة مكونة من ١١٨ طفل في عمر المدرسة لديهم إعاقة عقلية شديدة

ولتحقيق هذا الهدف قام ١٧ مبالغاً باستخدام ١٢ وسيلة للممارسات لندخية لتحسين الأداء اللفوي لدى أطفال العينة

وقد لخصت النتائج

- أن التدريب على لغة الإشارة كان أكثر الوسائل فعالية في تحسين التواصل اللفوي لأكثر من ربع أفراد العينة المدروسة

- وقد انتهت الدراسة إلى وضع توصيات لتحسين فعالية استخدام لغة الإشارة في تحسين الأداء اللفوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة

• وأجرى إيزيل وجولدشتين Ezenl & Goldstein (١٩٨٩) دراسة استهدفت التعرف على تأثير التقليد اللفوي على كل من الفهم اللفوي والاستجابة اللفوية للمثير وكانت العينة مكونة من طفلين لهما إعاقة عقلية معتدلة، تتراوح أعمارهم الرمنية بين ٦ سنوات وشهر إلى ٩ سنوات، ١١ شهراً حيث تم إجراء تدريب لهما على قوالب نمطية للقواعد النحوية وترديد للكلمات المعروفة، والدعير بكلماتين - وأخذ استخدم تصميم طريقتين للمعالجة بالتناوب هما

- التدريس الاستقبالي مع التقليد وصولاً إلى الصورة المستهدفة

- والأخرى التدريس بدون تقليد

وتوصلت النتائج إلى

وجود فروق دالة إحصائية بين الأداء اللغوي قبل وبعد التدريب اللغوي - وجود فروق دالة إحصائية بين تأثير الطريقتين المستخدمتين في تحسين الأداء اللغوي حيث كان استخدام طريقة التقليد اللغوي أفضل.

• وفي دراسة جولد شتين وموسيتس Goldstein & Mousetis (١٩٨٩) استهدفت التعرف على مدى فعالية برنامج في اكتساب عموميات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية حيث أجريت الدراسة على عينة من (٦) أطفال معاقين عقلياً تراوحت أعمارهم في بداية التجربة بين ٦ سنوات، ٩ أشهر إلى ١٠ سنوات، ٩ أشهر.

وقد صمم برنامج تدريبي استخدم فيه استراتيجيات لتعليم أساسيات اللغة من خلال جميع الكلمات المعروفة، والتعبيرات بكلمتين أو ثلاث متسقة مع التراكيب النحوية واستمر البرنامج للتدريس لمدة ٣٦ شهراً، تم خلالها تحليل التفاعلات اللغوية بين الطفل وزملائه بأشراف المدرب.

وأظهرت نتائج الدراسة عن

وجود فروق دالة إحصائية بين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً قبل وبعد برنامج التدريب اللغوي - حيث اكتسب ٩٨-٩٩ من المفهومين النمط التعبيري لأربع أو خمس كلمات - مما يؤكد فعالية التدريب اللغوي في تحسين الأداء اللغوي.

• أما دراسة فلفمان وآخرون Felfman et al (١٩٩٣) وقد استهدفت التعرف على فعالية التدخل المبكر بالمنزل على نمو اللغة لدى الأطفال المعاقين عقلياً - حيث أجريت الدراسة على عينة من الأمهات قوامها ٦٦ أمّاً مقسمة إلى مجموعتين

الأولى مجموعة تجريبية مكونة من ٢٨ أمّاً لديهن أطفالاً معاقين عقلياً تحت عمر ٢٨ شهراً

والثانية مجموعة ضابطة مكونة من ٢٨ أمّاً لديهن أطفالاً عادييين في نفس عمر الأطفال المجموعة الأولى.

وقد تم تدريب الأمهات على أساليب لتفاعل اللفظي بين الأم والطفل والتدريب على التحكم في الانتباه وتضمن التدريب التفاعلي تعليمات لفظية، مدجة، تغذية راجعة، تدعيم مادي

وقد استمر التدريب على أساليب التفاعل اللفظي بين الأم والطفل لمدة ٨٢ أسبوعاً

وأُسُـرُتُ نَتائِجُ الدِّرَاسَةِ مِنْ

- وحِـدُ تَحْصِيْنِ دالٍ فِي أُنْشَاطِ الْكَلَامِ الْمَبْكُورِ، وَالتَّعْبِيرَاتِ اللَّغَوِيَّةِ لَدَى الْأَطْفَالِ الْمَعاقِينِ عَقْلِيًّا

- عِـمُ وَجُودِ فَرْقٍ دَالَّةٍ احْصَائِيًّا فِي أُنْشَاطِ الْكَلَامِ بَيْنَ (أَطْفَالِ الْمَجْمُوعَةِ التَّجْرِبِيَّةِ (أَعْمَاقِيْنِ عَقْلِيًّا) وَأَطْفَالِ الْمَجْمُوعَةِ الْمَصَابِطَةِ (الْمَعْدِيْنِ)

وَمِنْ الدِّرَاسَاتِ الْعَرَبِيَّةِ الَّتِي أُجْرِيتْ لِتَحْصِيْنِ الْأَدَاءِ الْقَوِيِّ لِلْمَعاقِينِ عَقْلِيًّا تَلَكُ الدِّرَاسَةُ الَّتِي أُجْرِيتْهَا هِلَالِي كَرِيْمُ الدِّيْنِ (١٩٩٥) الَّتِي كَانُ الْهَدَفُ الْأَسَاسِيُّ مِنْهَا هُوَ التَّحَقُّقُ مِنْ مَدَى كِفَايَةِ وَفَعَالِيَّةِ بَرْنَامِجِ تَرْبِيَوِيٍّ لِتَحْصِيْنِ الْعَقْلِيَّةِ وَاللُّغَوِيَّةِ لِعِيْنَةٍ مِنَ الْأَطْفَالِ الْمَعاقِينِ عَقْلِيًّا بِمَدْرَسَةِ أَبُولْعَزَائِمِ الْفَرَسِيَّةِ الْفِكْرِيَّةِ بِالْعَاشِرِ مِنْ رَمْصَانَ، حَيْثُ تَمَّتْ مِقَارَنَةُ أَدَاءِ مَجْمُوعَةٍ تَجْرِبِيَّةٍ مَكُونَةٍ مِنْ ٣٢ طِفْلاً وَطِفْلةً طُبِقَ عَلَيْهِمُ الْبَرْنَامِجُ بِمَسْتَوًى أَدَاءِ مَجْمُوعَةٍ مَصَابِطَةٍ مَسَاوِيَّةٍ لَهَا فِي الْعَدَدِ وَمِطَابَقَةٌ لَهَا فِي بَعْضِ الْمُتَكَيِّمَاتِ حَيْثُ تَرَاوَحَتْ نِسْبَةُ نِكَاهِ أَفْرَادِ الْعِيْنَةِ بَيْنَ ٤٥-٧٠ طَى اخْتِبَارِ سِتَاغْفُورِ بِيْئِيَّةِ لِنْدَكَاهُ، وَتَرَاوَحَتْ أَعْمَارُهُمُ الرَّمْصِيَّةُ بَيْنَ ٧ سَمَوَاتٍ، ٥ أَشْهُرٍ إِلَى ١٢ سَنَةٍ وَ٩ أَشْهُرٍ

وَقَدْ اشْتَمَلَ بَرْنَامِجُ التَّحْصِيْنِ اللَّغَوِيَّةِ - الَّتِي اُمْتَدَّتْ لِمُدَّةِ ثَلَاثَةِ أَشْهُرٍ - عَلَى اِنْتِظَامِ لَتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ اَلْاِسْتِمَاعِ، وَالتَّعْبِيرِ، وَالتَّوَاصُلِ اللَّغَوِيِّ، وَالْمَفَاهِيْمِ، وَانْتِهَـؤُ اَلْاِسْتِعْدَادِ لِلْقِرَاءَةِ وَالكِتَابَةِ وَاِسْتِخْدَامِ مَعْيَارِ الْحَصِيْلَةِ الْقَوِيَّةِ لِتَعْرِفِ مَدَى فَعَالِيَّةِ الْبَرْنَامِجِ (اِعْتِمَاداً عَلَى الْقَوَائِمِ اللَّغَوِيَّةِ)

تَوَصَّلَتْ الدِّرَاسَةُ - لِهَيْمَا يَتَعَلَّقُ بِالْأَدَاءِ الْقَوِيِّ - إِلَى زِيَادَةِ حِجْمِ الْحَصِيْلَةِ اللَّغَوِيَّةِ لِأَطْفَالِ الْمَجْمُوعَةِ التَّجْرِبِيَّةِ زِيَادَةً دَالَّةً احْصَائِيًّا مَعْدَ تَطْبِيقِ الْبَرْنَامِجِ صَبِيْهِمْ، فِي حَيْثُ لَمْ يَتَغَيَّرْ حِجْمُ الْحَصِيْلَةِ الْقَوِيَّةِ لِأَطْفَالِ الْمَجْمُوعَةِ الْمَصَابِطَةِ بَعْدَ نَهَائَةِ مَدْرَةِ تَعْبِيْقِ الْبَرْنَامِجِ عَلَى الْمَجْمُوعَةِ التَّجْرِبِيَّةِ

وَتَنْمِيَرُ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ بِتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْأَدَاءِ اللَّغَوِيِّ الْمَخْتَلَفَةِ، اَلْاِسْتِمَاعِ، اَلتَّعْبِيرِ، اَلتَّوَاصُلِ، اَلْمَفَاهِيْمِ، اَلتَّهْيِيْلُ لِلْقِرَاءَةِ وَالكِتَابَةِ

كَمَا أُجْرِيتْ مَوَاعِبُ إِبْرَاهِيْمِ وَنَعْمَةُ مَصْطَفَى (١٩٩٥) دِرَاسَةً اسْتَعْدَفَتْ تَقْيِيْمَ مَسْتَوًى الْأَدَاءِ الْمَهَارِيَّ لِعِيْنَةٍ مِنَ الْأَطْفَالِ الْمَعاقِينِ عَقْلِيًّا الْقَابِلِيْنَ لِتَنْظُمِ فِي بَرْنَامِجِ تَرْبِيَوِيٍّ عَلَى مَهَارَاتِ التَّوَاصُلِ وَالتَّعَاوُلِ اَلْاجْتِمَاعِيِّ

وَقَدْ تَأَلَّفَتْ عِيْنَةُ الدِّرَاسَةِ مِنْ (٧) أَطْفَالٍ تَتَرَاوَحُ سِنُهُمْ بَيْنَ ٥٠-٧٠ وَأَعْمَارُهُمُ الرَّمْصِيَّةُ بَيْنَ ٤-٨ سَمَوَاتٍ مَلْتَحَقِيْنَ بِمَوْسَسَةِ دَارِ الْحَسَنِ الثَّامِنَةِ لِلْحَصِيْلَةِ الْمَصْرِيَّةِ لِمُعَايَةِ الْأَطْفَالِ بِالْاِسْكَنْدَرِيَّةِ

وتعرض أطفال عينة البحث لبرنامج تدريبي يستغرق أربعة أشهر يتخصص
التدريب على مهارات العناية بالذات والعلاقات الاجتماعية، اللغة والاتصال
المهارات الحركية، المهارات الحرفية وقد أعدت قائمة بالتقييم القلبي والبهدي
تحتوي على المهارات الأساسية والحرفية التي يهتم البحث بدراستها
واستخدم البرنامج وسائل اللعب التمثيلي للأدوار، القصص، الصور
المسلسلة، عرائس الأرجور، شرائط كاسيت، ملصقات، عاء الأناشيد
وقد أسفرت النتائج المتعلقة بمجال اللغة والاتصال

- اكتساب الأطفال لمهارات تطلق أسماء أشياء من البيئة المحيطة، والقدرة على
التمييز بين أصوات بعض الحيوانات، إصدار أصوات تدويرية، تسمية الأشياء
الموجودة في الفصل، تقليد أصوات الكلمات المسموعة، استجابة الطفل لاسمه،
إداء تدريبات لفظية لتصحيح عيوب النطق، تكوين جمل من 3-4 كلمات
وقد وجدت فروق بين الأداء القلبي والبهدي في مجال اللغة والاتصال لصالح الأداء
القلبي

- كما ارتبط التحسن في إداء المهارات المختلفة بعمر الطفل، وجسمه، ومستوى
تعليم ومهنة الأب، عمر الأم العالي، ومشاكل التعاطب

وبشكلًا فإن الدراسات العلمية قد ركزت على بعض الفئات المستخدمة
لتحسين الأداء اللفظي والتي كان من بينها برامج مصممة لتنمية التفاعل اللفظي بين
الأم والطفل، والتدريب على لغة الإشارة والتدريبات اللفظية باستخدام السمجة،
والاستشارة اللفظية، والتقليد، والتدعيم، والتفدية الرجعية، والتفريق المتتابع

ولقد استخدمت وسائل متعددة لتنمية اللغة لدى الأطفال المعاقين عقلياً منها
المعادنات التليفونية، والمثيرات الحسية، والكلام والمناقشات، والتعبيرات اللفظية،
استخدام مواد للأصوات والكلمات والجمل، بالإضافة لذلك فإن هذه المجموعة
من الدراسات قد استخدمت برامج أجهزة الباحثين وطبقوا فيها مع الأطفال
المعاقين عقلياً، وأخرى تم تدريب الوالدين على ضيات التدخل للتعاطي بين الوالدين
والطفل لتحسين الأداء اللفظي وفي بعض الدراسات تم تحليل التفاعل اللفظي بين
الطفل وأقرانه

ولقد أسفرت جميع الدراسات عن فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في
تحسين الأداء اللفظي لدى الأطفال المعاقين عقلياً خاصة مهارات التعبير
اللفظية، والتواصل اللفظي، واللغة الاستشعالية

الفصل الرابع

اللعب

- مفهوم اللعب ووظائفه :
- ١- اللعب من الوجهة النفسية
- ٢- اللعب من الوجهة الاجتماعية
- ٣- اللعب من الوجهة التربوية
- ٤- اللعب من الوجهة التشخيصية
- النظريات المفسرة للعب :
- أولاً النظريات السيكولوجية
- ثانياً النظريات الكلاسيكية
- أنواع اللعب .
- خصائص اللعب الجماعي الموجه لدى المعاقين عقلياً .
- اللعب وتحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً

مفهوم اللعب ووظائفه

تدوين الآراء حول تعريف اللعب هناك آراء تتناولته من الوجهة النفسية، وأخرى تتناولته من الوجهة النفسية، وثالثة تتناولته من الوجهة التربوية، ورابعة تتناولته من الوجهة استثنائية العلاجية.

ويمما يلي عرضاً لهذه الآراء العاصرة بتعريف اللعب وبيان وظائفه

١- اللعب من الوجهة النفسية :

تشير وجهة النظر النفسية إلى أن اللعب نشاط إرادي تلقائي مقصود لذاته يمارسه الفرد من أجل التسلية والمتعة. لذلك فقد عرف كمال دسوقي (١٩٩٠) اللعب بأنه " نشاط جسمي أو عقلي إرادي يقصد لذاته يتبعه سون عرضي أبعاد وبالنسبة للفرد كهدف أساسي للذة التي يهيمها النشاط، ويسمى هذه على تلكا من الأهداف والغايات الجنية أو الجادة، كما أنه نشاط يُقتضى من أجل استمتاع الفرد أو الجماعة من غير دافع يتعدى ذلك الاستمتاع، أو مجرد توقع الاستمتاع

وترى الباحثة . أن هذا التعريف ينطوي على جانبين أساسيين

- الجانب الأول : يصف طبيعة اللعب.

- والجانب الثاني يشير إلى إحدى وظائف اللعب

- أما من الجانب الأول : فهو يصف اللعب بأنه نشاط إرادي تلقائي مقصود لذاته يمارسه الفرد من أجل التسلية والمتعة. لذلك فقد عرف كمال دسوقي (١٩٩٠) اللعب بأنه " نشاط جسمي أو عقلي إرادي يقصد لذاته يتبعه سون عرضي أبعاد وبالنسبة للفرد كهدف أساسي للذة التي يهيمها النشاط، ويسمى هذه على تلكا من الأهداف والغايات الجنية أو الجادة، كما أنه نشاط يُقتضى من أجل استمتاع الفرد أو الجماعة من غير دافع يتعدى ذلك الاستمتاع، أو مجرد توقع الاستمتاع

- أما من الجانب الثاني : فإن اللعب نشاط اجتماعي . ويدعو ذلك حينما نلاحظ الطفل وهو يلعب فإنه يدعو عليه علامات السعادة والارتياح . ومن ثم يعرف اللعب بأنه نشاط يمارسه الناس - أفراداً وجماعات - يقصد الاستمتاع وبنو أي دافع آخر (أحمد بلقيس، تومبوك مرمي: ١٩٨٢، ١١) . أو أنه " سلوك ممتع يمارسه

من أجل ذات ، يحدث في جو مألوف يشعر فيه الأطفال بالأمن ولا يشعرون بالثعب أو الجوع" (Gormly, 1997, 247) . وهو " نشاط تلقائي من داخل الطفل يبعث على السجور ويستمر على الاهتمام ويشير المتعة بأنطلاق العنان فيه من أجل ذات" (Hendrick, 1992, 346)

وهكذا فإن هذه التعريفات تشير صراحة أو ضمناً إلى إحدى وظائف اللعب باعتباره تشبط يهدف إلى الاستمتاع - أو أنه " كل ألوان النشاط الحر الذي يؤدي بوعي تام خارج أنشطة الحياة العادية باعتباره نشاط غير جاد، غير مرتبط بالاهتمامات العادية، يمارس لذاته، وليس لتحقيق أي غاية عملية مسبقة"

٢- اللعب من الوجهة النمائية

تلق وجهات نظر كثير من الباحثين على أن اللعب نشاط ذاتي تلقائي ينبعث من داخل الأطفال ويستلته الكبار عادة هي تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأهداف المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية لذلك يعرف اللعب بأنه " أنشطة الأكمل الذي يورث شخصية الطفل بكل طاقاته وتحقيقاً لمهاراته - أنه النمو المرجو الذي يكسب الطفل الفراءة والحبيرة التفاعل مع المجتمع" (كوتسوي برناردى ١٩٩١، ١١) فاللعب دافع فطري ووسيلة لازمة وضرورية للنمو يسهم بشكل واضح وشامل في كل مراحل وأطوار النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والتربوي، وهو وسيلة أولية لاكتشاف الذات واكتشاف العالم، ووسيلة للحفاظ على الصحة النفسية وتحقيق التوازن في الحياة (جابر عبد الحميد علاء الدين كمامي ١٩٩٢، ٢٨٢٦).

كما يعرف اللعب أيضاً بأنه "مجموعة من الأنشطة الذاتية التلقائية الدخيلة المتعممة التي تشبع حاجات الطل النمائية الجسمية، والعقلية، والنفوية والاجتماعية، والانفعالية (هدى فتوى، ١٩٩٥، ٨)

واللعب هو الوسيلة التي من خلالها يتعلم الأطفال ، ويصقلون المهارات الاجتماعية والانفعالية والجسمية والعقلية (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو ١٩٩٦، ٤٧)

لعب فاعية النمو الجسمي فإن اللعب ينشئ المهارات الجسمية الحركية Sensorimotor Skills - فالأطفال يقضون الساعات في تنمية القدرات وزيادة مستوى الصعوبة لاجل المهمة Task أكثر تحدياً ، وملاحظ لاهتمام الطفل وعدم شعوره بالثعب في متابعة اكتساب وتعلم المهارات البدنية الأساسية وهي مهارات اللعب مشاهد الأطفال وتراجعون ويمارسون ألعاب التعلق أو اللعب بالكرة محاسن

مما يعنى المهارات الجسمية الحركية (Hendrick, 1992, 346) ومن ثم يرى كثير من الباحثين أن اللعب يعطى لطفل أو أهداف جسمية تخدم في تطويرها وأجبات تنميتها، وسواء أكان نشاطاً حراً أو مصحوباً بشئ ما منه يمد الجسم كله - فالسيدة في الحركة والنشاط تقود الطفل الى تمارين تقوية بدنية (كيتوني برناردى : ١٩٩١، ١٢)

ومن ناحية أخرى فإن اللعب يقرى للنمو العقلي - حيث أكد بياجيه Piaget على أن اللعب الخيالى imaginative play هو أحد الصور العالمية للتفكير الرمزي المتأخرة لدى الطفل الصغير، وأن ممارسة هذا النوع تسمح للطفل بأن يستوعب الحقيقة فيما يتصل باهتماماته ومعرفة العالم من خلال اللعب يساهم في إكساب الطفل على أن يفكر العالم الذي يعيش فيه - فالطفل الصغير من خلال أنشطة اللعب المختلفة يتعرف على الأشكال والألوان والأحجام، ويقتضى على ما يميز الأشياء المصنوعة به من خصائص وب يجمع بينها من علاقات - وهو بذلك تنمو لديه مهارات التمييز بين موضوعات العالم المحيطة به (فيولا البيلاوى ، كافي رمضان، ١٩٨٤، ٤٢٨، إيمان كشك ١٩٨٥). واللعب يوقد ذلك كله ينمي الجانب الابداعي في شخصية الطفل. فهو نشاط يشأ من داخل الطفل يعبر عن استجابته الذاتية الفريدة للبيئة لذا يعرف بأنه "نشاط ذاتي تعبيرى" كما يبيح بشدة من قوى الطفل التحليلية ويسمى قراء الابداعية ولأن اللعب الخيالى من المحتمل أن يعنى على عناصر ذات طرفة غير مأهولة - فإن المظاهر الابداعية لهذه الظاهرة تكون واضحة المعالم، وتشير الدلائل الى وجود علاقة بين التفرص المتاحة للعب الحر وقدرة الطفل على حل المشكلات بكثير من السهولة بممارسة هذه الخبرات. كما أن حرية ممارسة التجريب بطريقة ابداعية في اللعب يتيح الفرصة لتقوية رصيد الطفل من الاستجابات وقدرات التفكير التباعدي divergent thinking ويتميز بالقدرة على إعطاء أكثر من إجابة كذلك فإن اللعب يتيح للطفل الفرص لاتخاذ وسائل بديلة للتعامل مع المواقف المشابهة (Hendrick, 1992, 350)

كذلك فإن اللعب يساهم في نمو الطفل الاجتماعى فهو وسيلة لتكوين لأتجاهات وهو ذاته ونحو الآخرين وهو الموضوعات المختلفة ، ويعتبر بمثابة مجال لتجريب حيث يمارس الطفل الامكانيات المتعددة لطول مشكله في مجال علاقات الاجتماعية (ليلى يوسف ١٩٦٤، ٥١) - فالألعاب الاجتماعية - Socio Dramatic Games - تمنى عند الطفل القدرة على تحديد الخصائص الأساسية للنور الاجتماعى وتعميم مفهوم الدور role concept بدرجة كبيرة. كما أن اللعب

الجماعي يساعد الطفل على أن يضع نفسه مكان الآخرين وبالتالي تتأكد عملية نمو التعاطف والتعاطف empathy ومراعاة الآخرين، وكيف يصبح عضواً في جماعة - وكيف يتوافق مع الأطفال الآخرين حتى يتأكل كل فرد حظه من اللعب، وكيف تتم عملية الأخذ والعطاء الاجتماعية التي هي مفتاح التفاعل الجماعي السليم (Hendrick, 1992, 349).

وترى سوزانا ميلر (١٩٨٧) أن اللعب يتطور على تناقض ظاهري فهو استكشاف لما هو مألوف، ومرآة على ما لم يصبح تحت سيطرتنا بالفعل، وعنوان ودي، واحتياج للآخر، وسلوك اجتماعي غير محدد بنشاط نوعي مشترك، أو بناء اجتماعي، وادعاء لا يعتمد به الضداع (سوزانا ميلر ١٩٨٧، ٣٠٦). وفي اللعب يتعلم الطفل أن يتدرب من ألعاب الجماعة، وبالتالي ينتقل من التركيز حول ذاته إلى التركيز حول الجماعة، ويتعلم أن يشارك أقرانه خبرات اللعب وأن يتعاون معهم وشعب الجانبية الاجتماعية يوراً في تقليل أقرانه، وبالتالي تقل عنده نزعة الأنانية والعنصرية (فاروق عثمان ١٩٩٥، ٥٣).

ومن الناحية الأخلاقية فإن اللعب يعتبر أقوى النواحي وأهمها في تكوين خلق الطفل، وخاصة في أثناء اللعب الجماعي - إذ يجد أنه من الضروري قبول المستويات الأخلاقية للجماعة والالتزام بها (إيلي يريفس ١٩٦٤، ٥٢) ويستند مضمون القواعد الأخلاقية الممنوعة للسلوك في اللعب ليس فقط على علاقات الطفل نفسه بالأشخاص المحيطين به بقدر ما يستند أيضاً على العلاقات المتبادلة بين هؤلاء الأشخاص، فزاد هذه العلاقات تكس معايير معينة يبدأ الطفل في إدراكها من خلال لعبه، وأن يعيشها ويمارسها لتصبح جزءاً من ذاته (فيولا السلاوي ١٩٧٩، ١٢٨).

وهكذا يتضح وجود علاقة متبادلة بين اللعب والنمو - علاقة يوليوس فيها اللعب كمظهر للنمو، ويوظف النمو كمظهر للعب، وهذا التبادل يهدف إلى بناء شخصية الطفل الذي تلقى أساسياته ومهاراته البدنية وتقوى خطلاته وتتكون شخصيته الغربية من خلال لعبه وتفاعله مع بيئته بكل مثيراتها (هدى قسري ١٩٩٥، ٣٩).

٣- اللعب من الوجهة التربوية :

يعرف اللعب بأنه " الطريقة التعليمية المصممة والحسنة التي يبدئها الطفل - والتي تعزز كثير الطاقة التي يبدلها في التعلم النظامي - واللعب " هو الطريقة التي يتعلم بها الأطفال معظم ما يكتسبونه من معارف ومهارات واتجاهات في مرحلة ما قبل المدرسة " (أحمد مقيس، توفيق مرمر ١٩٨٢، ٢٦).

وترى ماري بيرس، جيفيف لانو (١٩٩٦) في معرفتهما للعب أن اللعب ليس مجرد طريقة ليتعلم منها الطفل، بل هو الطريقة الوحيدة الجيدة والثابتة والديممة لتعلم صفات الأطفال - فمن خلال اللعب اليومي المبكر يتعلم الطفل الكثير من الوقت والأفراح، والمساحة، وبقاء الأشياء رغم اختفائها وتواربها، كما يعبر اللعب قدره الطفل على فهم الأمكنة المجردة للحجم والمكان والعدد، ويتعمق دروس الحياة اليومية من خلال وقوفه على السبب والنتيجة cause and effect ومن خلال اللعب يكتشف ما يمكن أن يفعله للأشياء وما يمكن أن تفعله الأشياء له (ماريا بيرس، جيفيف لانو، ١٩٩٦، ٤٧، ٦٢).

وترى كوتنيس برناردى (١٩٩١) أن الطفل يعلم نفسه بنفسه وهو يصعب، ويصمم أفعاله، وقد يتأثر أحيانا وجوب ويعيد التجربة ولكن يربى الشعور بالنسب أو التلق - حيث أنه يمكنه التوقف عن الحركة عندما يريد، كما أنه يقاب أشاء اللعب هو قلب متعددة يستطيع من خلالها التوقف عن الحركة عندما لا تستجيب اللعبة له، حتى يصمم من حركته أو يسيطر عليها، كما أنه يقوم بتدريس عديدة ومتنوعة تتيح له فرصة اكتساب وتقوية معرفته وكفاءته العملية في مجالات متنوعة (كوتنيس برناردى ١٩٩١، ٥).

والعب أيضا يتيح الفرصة للطفل لاكتساب المعلومات التي ترسي أسس دعم المزيد من المهارات، فمثلاً يتعمق الطفل من خلال التعامل مع المكعبات مفهوم التكافؤ أو التبادل equivalence (أثنان من المكعبات الصغيرة تعادل مكعباً كبيراً) ومن خلال اللعب بالماء يكتسب معرفة مفهوم الحجم reversibility Volume الذي يؤدي في النهاية إلى تطور مفهوم الإنعكاسية (Herdnck, 1992, 347).
، انج (Herdnck, 1992, 347).

لذلك فإن علماء التربية يشيرون إلى أن التعلم ليس مجرد حشو لعقل الطفل بمعلومات للحفظ والاسترجاع - وإنما لكي يفهم الطفل ما يقدم له من معلومات جديدة لابد أن يستخدمها - وهو يفعل ذلك بطريقة رمزية أثناء اللعب والواقع أن الألوان والاشارات المستخدمة في اللعب ما هي إلا رموز يحدول الطفل بها فهم الأشياء والتجارب التي يمر بها في عالم الحقيقة (سلوى عبدالباقى ١٩٩٢، ٢٢-٢٣).

هكذا يستحق هذا المظهر من مظاهر التعلم أن يكون جديراً بالاعتراف لما يمتطي عليه هذا النوع من أساليب التعلم من خلال اللعب من آثار لا تحصى يحصى عبر الأيام والسمين على الإطلاق - وإذا كانت كثير من الدروس التي متعلمها قد

تعرض للسياق فأننا لانتفى الأشياء التي نتعلمها ونحن نلعب مهما كانت مسيرة (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو، ١٩٩٦، ٦٢) وإذا فإن حركة تعريد التعلم التي تنادي بها التربية اليوم تجد في اللعب طريقه هامة ومجالاً خصباً للتفريد من خلال ما يوفر للأطفال من ألعاب تعليمية فردية أو جماعية سواء أكانت باستخدام أدوات الشجارة أو الرسم أو اللعب بالمكعبات أو الألعاب المصنوعة من مختلف الأشكال والألوان والأحجام مما يجعل الأطفال ينجون متعة في ممارستها- فهم يلعبون فيطمعون الكثير من المعلومات ويكتشفون الكثير من الحقائق والعلاقات ويكتسبون الكثير من المفاهيم والمهارات والقيم التي تتصل بحياتهم اليومية والبيئة المحيطة بهم (أحمد بالقيس، ترميق مرعي، ١٩٨٧، ١٩، ٢١)

٤- اللعب من الوجهة التشخيصية :

ومن ناحية أخرى يعرف اللعب بأنه " نشاط دفاعي تعويضي، وهو مخرج وعلاج لمواقف الاحباط في الحياة" (حامد زهران ١٩٧٤، ٣١١). ولذلك يستخدم اللعب كوسيلة اكلينيكية: تشخيصية وعلاجية - فيما يعرف بالعلاج عن طريق اللعب Play therapy وذلك لعلاج الأطفال المضطربين انفعالياً . ولقد أسس العلاج باللعب على الحقيقة القائلة بأن اللعب هو الوسيط الطبيعي للطفل في التعبير عن ذاته، وأنه الفرصة التي تملئ الطفل أثناء اللعب ليخرج مشاعره أو مشاكله ويمكن النظر الى أسلوب العلاج باللعب على أنه مجموعة من الاتجاهات يستطيع الأطفال من خلالها ومن طريقها أن يشعروا بالحرية الكاملة في التعبير عن أنفسهم بصورة كاملة وطرقهم وأساليبهم الخاصة بهم كتمثال حتى يتمكنوا إلى نهاية الأمر من أن يحققوا أحاسيسهم بالأمن والكفاية adequacy والجدارة worthiness من خلال الاستبصار الانفعالي (كلارك مونتاكنس، ١٩٩٠، ٢٢)

فاللعب وسيلة للتعبير الرمزي عن خبرات الطفل في عالم الواقع وتعتبر كثير من ألعاب الأطفال تعبيراً عن مشكلاتهم وهماماتهم التي يعانون منها أثناء اللعب - فالطفل يسقط على الدمي واللعب انفعالات تعاء الكبار والتي لا يستطيع اظهارها خوفاً من العقاب أو ترفعه وفي اللعب يكشف الأطفال عن رغباتهم وحاجتهم ومخاوفهم، والطفل يتوحد مع أفراد الأسرة أثناء اللعب، ويعتبر اللعب فرصة للتعبير والتفليس الانفعالي عن التوترات التي تنشأ عن الصراع والاحباط (حامد زهران ١٩٧٤، ٣١٣، ٣١٥)

والأطفال خلال اللعب الخيالي يتقمعون المفاهيم والاصابات التي يكونون عرضة للتأثر بها، بل انهم يعالجون من خلال تعاضدهم وسيطرتهم على الأحداث

المتوقعة الشائعة التي وما يعمون منها كالخوف من الانفصال المفاجئ عن الوالدين . ونرى وجود فرصة لتجريب قوة الشفاء الطبيعية للعب الخيالي فان العديد من الجروح الانفعالية لم تترأ أو تشفى أبداً تاركة الطفل مع بقايا ورواسب من القلق والاحساس بفقدان الأمن والطمانينة على مدى سنين حياتهم (ماريا بيرس، جنيفيل لافلي، ١٩٩٦، ١٨).

وإذاك يمكن ملاحظة الأطفال وهم يعبرون عن شعورهم بتمثيل أنوار حماسية ممتعة، وأن يعبروا عن عبرتهم مضربهم الدمية بشدة ولكن اللعب ليس بالضرورة مقصوداً على التعبير عن الأحاسيس السلبية كالغيرة أو الكراهية ، إذ أن نفس الدمية التي كانت قد عرقت من العنزة مضت يمكن رؤيتها في المرة التالية وهم يفسون لها لكي تقسو في مقعها الهزاز . وتذكر أرميك Omwake قيمة عاطفية إضافية للعب فهي تشير إلى أن اللعب يخفف الضغط والتصرف بطرق أكثر واقعية ونضجاً (يعكس الطرق الصبائية السانجة الرضاء) . ويتوقع الكثير من الأطفال أن التركيز على التنظيم المنظم يمكن أن يكون مكثفا بحيث يمكن أن يصبح اللعب ضرورة لاغنى عنها كعامل متوازن مع الصلوة للتعايش مع معايير الكبار التي قد تصبح غير محتملة (Hendrick, 1992, 350)

النظريات المُفسرة للعب

حاول علماء النفس القدماء والجند وضع تفسيرات مختلفة لعبية اللعب وحبائمه ووظائفه - وأهم هذه النظريات ما يلي

أولاً ، النظريات النفسية-الاجتماعية .

١- نظرية التحليل النفسي :

يفسر فرويد Freud اللعب وفقاً لمبدأ اللذة والكم - فيذهب إلى أن الطفل يميل في لعبه إلى تعيد الآخرين لانفسه متعة موروه ويرى Adler في لعب الأطفال مرآة لمعاجات الطفولة التي يمكن اشباعها من طريق النشاط الجسمي - وعلى هذا فإن لعب الأطفال فيه اشباع لمعاجاتهم وتحويش لما يعيشون في تحقيق في الواقع لذلك فقد ركزت نظرية التحليل النفسي على اللعب اللاهسي الذي يبعد الطفل عن الواقع المؤلم النفسي، ويستطيع الطفل من خلال اللعب تصويرها وممارستها تماماً كما يرغبها ويتماها، وهو يستعين بأشياء من الواقع لخلق عالمه الإيهامي العاص به ليعبر عن أمنياته وطموحاته دون أن يتوقع أي اعتراض أو انتقاص من الآخرين - فاللعب الإيهامي - حسب هذه النظرية - لعب

تعميضي لتحقيق راحة في الخيال عزز الطفل عن تحقيقها في عالم الواقع، ومن ثم
فإن ألعاب الأطفال تساعد على التخفيف مما يعانيه الطفل من القلق والتوتر الذي
يحاول التخلص منه..

لذا فإن اللعب - إذا ما أحسن توجيهه واستغلاله - يمكن أن يشكل منطلقاً
مليماً للاستكشاف والإبداع ، ويستطيع الطفل أن يحقق إنجازاته الثقافية والفنية
الأولى - فاللعب هو لغة الطفل في التعبير ووسيلة في الاتصال بالآخرين - كما يمكن
استخدام اللعب في علاج الاضطرابات النفسية عند الأطفال حيث يجد الأطفال في
مثل هذا اللعب منفذاً للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار المكبوتة ويجدون
فيه فرصة للتعبير في الهمم لما يصعب التعبير عنه في الواقع (أحمد بلقيس، توفيق
مرعي، ١٩٨٢، ٢٩-٣٠، سوزانا ميكر ١٩٨٧، ٢٢-٢٨، هدى قنوي ١٩٩٥، ١٩-٢٠،
فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٣-٤٤).

وهكذا فإن اللعب العلاجي كان المطلوب الأساسي للنظرية التحليلية
ليساعد الأطفال على التعبير عن أنفسهم وإخراجها مشاعرهم الانفعالية
وبعدولهم وأحاسيسهم بعدم الأمن، وهذه العملية تساعد الأطفال على التحكم في
مشاعرهم ليصبحوا أكثر أمناً (ناجي عبد المطلب ١٩٩٦، ٢٦، Spodek, et al, 1985, 607)

ويؤخذ على هذه النظرية أنها ركزت على نوع واحد فقط من أنواع اللعب هو
اللعب الإيهامي وأهميته الأنواع الأخرى للعب، كما أنها أهملت أصولها من العمل
من الأفراد المضطربين لتفانياً- وما قد يصدق على هؤلاء المضطربين انفعالياً قد
لا يصدق على الأسوياء.. فغير أنه يكثر لهذه النظرية أنها أهملت اللعب الإيهامي في
مجال العلاجات النفسية فيما يعرف بالمعلاج باللعب.

٢- النظرية العقلية المعرفية :

تتركز النظرية العقلية المعرفية على أعمال جان بياجي J. Piaget في النمو
العقلي، وأعمال فيجوتسكي في النمو المعرفي

١ - أعمال بياجي :

لم يصغ بياجي نظرية خاصة باللعب ، ولكنه ناقش مفهومه عن اللعب من
خلال الاثمار العام لنمو الذكاء عند الأطفال ، وأورد ذلك كتاباً بعنوان
اللعب والاحلام والمحاكاة Play, dream & Imitation (١٩٦٢)

ولقد اعتبر بياجي اللعب مقياساً لنمو العقلي المعرفي - وعرفه بوصف
سلوكاً استيعابياً خالصاً - بمعنى أنه تطبيق للتخطيطات القديمة على الموضوعات
الجديدة

ويصبح بياجيه مفهومه لنور اللعب فيذكر أن اللعب هو تدريب لتشكيلات حركية، وهو جزء من السبب المعرفية للمفاهيم، وفي نفس الوقت يعتبر تمهيداً للأدوية التمثل على المواجهة التي تتيح له تحويل الواقع على طريقته الخاصة بدون اخضاع هذا التحويل لمبدأ الحقيقة الموضوعية الواقعية (جيرال عبد الرحيم ١٩٩٧، ٩٤) فجوهر النظرية البنائية المعرفية - كما يرى بياجيه - يعتمد أساساً على صليتين أساسيتين هما التمثل Assimilation والمواجهة Accommodation إذ أن النمو العقلي المعرفي عبارة عن تغيرات في الأنسجة العقلية من خلال هاتين العمليتين

- وتشير عملية التمثل إلى امتصاص أو استيعاب الخبرات والمعلومات الجديدة التي يتلقاها الفرد من العالم المحيط به في ضوء خبراته لتصبح جزءاً من معرفته.

- أما المواجهة - فتشير إلى التغيرات التي تحدث لموازنة التركيبات العقلية مع الواقع الخارجي بدرجة أكثر ولاء تكوينات جديدة أو هي تعدين معارف الفرد وتغييرها لتتفق مع العالم الخارجي (عادل عبد الله ١٩٩٠، ٤٢، ٤٣، سدوي عبد الباقى: ١٩٩٠، ٥٦، هدى قنارى: ١٩٩٥، ٢٦)

ويرى بياجيه - أن لكل من اللعب والتعبيد (المحاكاة) أهمية في عملية النمو العقلي - إذ يعتبران وجهان لعملة واحدة يمثل اللعب أحد هذين الوجهين ويمثل التقليد الوجه الآخر لها فاللعب يعتبر تمثلاً خالصاً، أما التقليد فيعتبر مواءمة خالصة، وبالتالي تظهر أهمية كل منهما في النمو العقلي (عادل عبد الله ١٩٩٠، ٩٢-٩٤، سوزانا ميلق: ١٩٨٧، ٥٤)

ويرى بياجيه - بالإضافة لذلك - أن اللعب لا يعكس فقط طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمر بها بل يسهم أيضاً في تنمية قدراته المعرفية وقد قسم بياجيه اللعب تبعاً لمراحل النمو المعرفي إلى ثلاث مراحل أساسية هي

- ١- مرحلة اللعب التدرسي - وتقابل المرحلة الحسية الحركية
 - ٢- مرحلة اللعب الرمزي - وتقابل مرحلة ما قبل العمليات
 - ٣- مرحلة اللعب وفقاً لقواعد وتقابل مرحلة العمليات الميانية أو المجسوسة
- ولقد عارض كثير من العلماء نظرية بياجيه إلى اللعب على أنه عملية تمثل خالصة مستقلة عن التنشئة الاجتماعية .
- ومعروف تعرض الأبحاث لمراحل اللعب عند بياجيه بشئ من التفصيل في مآولها لأنواع اللعب

ب - أعمال فيجوتسكي :

وصف فيجوتسكي Vygotsky (١٩٦٧) اللعب باعتباره خلق الطفل لموقف تمثيل - وبنشأ من المصفوف الاجتماعية . وتتفق نظرية فيجوتسكي من اللعب مع نظريته السيكلوجية العامة، بل إنها تعتبر جزءاً مكملاً لها فهو يرى أن اللعب قوة تجمع بنمو الطفل في جميع الجوانب، وأن التمثيل يمثل جوهر أنواع اللعب بما فيها الألعاب ذات القواعد الذي يمثل تمثيل ضمنى أثناء ممارسته .. وهو يرى أن اللعب يعطي الطفل فرصة للتفكير المجرد (Vygotsky, 1967, 7,8)

ويرى فيجوتسكي أن اللعب الرمزي جزء من عملية تحرير الفكر والمعنى من الأشياء الحسية ونمو الرمزية . والانتقال من الفعل كاستجابة لأشياء موجودة في مجال الإدراك عند الطفل إلى الفعل الذي تولده الأفكار في المراحل الأولى لنمو المهارات التمثيلية يحكم إدراك الشيء في معناه (Vygotsky, 1967, 10-11)

هذا - وتتعارض آراء بياجيه وفيجوتسكي في اللعب في نقطتين أساسيتين :

- أولاً اعتبار بياجيه اللعب بديلاً طموحاً للتفكير الناضج، بينما يراه

فيجوتسكي خطوة نحو النظام التصوري

- وثانياً أن بياجيه اعتبر اللعب نشاطاً سائداً في كل حياة الطفل، بينما

يرى فيجوتسكي أن اللعب يوجد جنباً إلى جنب مع أنشطة الطفل الواعية،

وأنه القوة الرئيسية في نموه. (جيرزال عبد الرحيم ١٩٩٧، ٩٤)

٣- النظرية السلوكية :

امتثلت النظرية السلوكية في تفسير اللعب من أعمال سكنر Skinner وثورنديك Thorndike وهل Hull بندورا Bandura ودولارد وميللر Dollard & Miller . وقد تركزت اهتماماتهم على الدور الذي تلعبه البيئة في تشكيل لعب الطفل- فدرهمار اللعب يحتاج لاستثارة البيئة المحيطة بالطفل واتصاله بالآخرين واستحسان الآباء لممارسته، بالإضافة إلى توافر المكان والوقت المناسبين لممارسة الطفل لأنواع اللعب (جيرزال عبد الرحيم ١٩٩٧، ٩٤) ويصنع اللعب لنفس القواعد الأساسية للتعلم والتي تم تطبيقها على الفئات الأخرى من السلوك-
وسب

١-الداغمية:

أذ يعتبر السلوكيون أن القواعد بالاحتياجات الجسمية هو الدافع القوي والأساسي وراء اللعب، وأن النشاط الحيوي في اللعب هو استجابته لهذا الدافع

(سملوى عبد الباقي ١٩٩٢، ٥٢). وتُرجع هذه النظرية حسب الاستطلاع والاستكشاف والميل إلى البحث أثناء اللعب إلى الفعل المبعكس .اد يرى بيرلين Berlyne أن ما يستغنى نشاطات البحث والاستكشاف والمعالجة فى لعب الأطفال هو تميز عملية التنبيه بالجدة المسببة والتغير وإثارة الدهشة والتباين والصراع والتروكيب وعدم اليقين التى تمنح الطفل الى الاستمرار فى اللعب ومواصلته (سوزانا ميلر ١٩٨٧، ١٧)

ب- التمتع

فسلوك الاختلال فى اللعب يميل الى التكرار بفضل التمتع الذى يتلقاه - فاد، كوفن المسوك فسوف يحيل الطفل إلى تكراره . وإذا تم تعامله أو عقابه فصر المرجع أن يقل تكراره (سملوى عبد الباقي ١٩٩٢، ٥٢)

ج- المحاكاة:

أشار دولارد وميلار Dollard & Miller ، مانورا Bandura إلى أهمية المحاكاة فى اكتساب السلوكيات المختلفة . وقد جرت العادة على أن تبحث المحاكاة التى تنتمى الى اللعب التمثيلي (تمثيل الأنوار) تحت مفهوم التوحى identification وهو ما أسماه مورر Mourer "المحاكاة القصصية" حيث يقوم الطفل فى لعبه بمحاكاة شخص ما يكون موضع تقدير لديه (سوزانا ميلر ١٩٧٨، ١٨٨) . . ويستمر الطفل فى المحاكاة الى الحد الذى يقف عنده ويتعلمه أو يصمم قادراً على ترجمة النموذج الذى يقتده . ومن المحتمل أن يؤدي لعب المحاكاة الى الغاية السلوك الاجتماعى اللاحق ويكون أكثر نفعاً بشكل مباشر حين يستخدمه الطفل فى تخزين الانطباع وتتمثلها أو تعنيف حدة الفلق ، أو يكون أكثر نفعاً لجسمته فى تنقية أحكامها وعقائدها (سوزانا ميلر ١٩٨٧، ٢٠٩).

ثانياً: النظريات الكلاسيكية :

١- نظرية الاستجمام

وتعتبر من أقدم النظريات التى تناولت اللعب ويرى أصحابها وعلى رأسهم الفيلسوف الاثمانى لازاروس Lazarus أن وظيفة اللعب الأساسية هي راحة العضلات والأعصاب من عياء الأعمال . فالألعاب هى نظروهم يستخدمون فى ألعابه طاقات عضلية وعصبية عبر الطاقات التى أرمقتها العمل، وذلك من أعين يتبع فرصة الراحة للمراكر المرمقة (عبدى قنوى ١٩٩٥، ٩)

وقد تعرضت هذه النظرية لكثير من النقد . منه ما يرى

١- إذا كانت وظيفة اللعب تحقيق الراحة من عناء الأعمال لكبار الكبار أشد حاجة للعب من الصغار .

٢- أن الأطفال يبدؤون اللعب بمجرد استيقاظهم على الرغم من أن أجسامهم تكون قد نالت قسطاً من الراحة .

٣- إذا كانت وظيفة اللعب لا تتجاوز تحقيق الراحة من عناء الأعمال لما كان هناك ضرورة لتعدد الألعاب ولا اختلافها (على عبد الواحد وأني ١٩٨٥ ، ٣٨)

٢- نظرية الطاقة الزائدة :

تنسب هذه النظرية إلى فردريك شيلر F Sheller ، وهيربرت سبنسر H Spencer - وتنسب إلى أن وظيفة اللعب هي التخلص من الطاقة الزائدة عند الطفل . فالطفل يحتاج إلى ممارسة مجموعة من أنشطة اللعب حتى يستطيع تقليل الطاقة (هدى قناوي ، ١٩٩٥ ، ١١) . وترى كذلك أن اللعب تنفيس غير هادف للطاقة الزائدة ، ويمكن الاستفادة من طاقة النشاط الزائدة هذه في عمل مفيد بتحويلها من التنفيس غير الهادف إلى التنفيس الهادف (حامد زهران ، ١٩٧٤ ، ٣١٠-٣١١) كما يمكن الاستفادة من تلك النظرية في مساعدة الأطفال مرتفعي النشاط في تفريغ طاقاتهم من خلال ممارسة الأنشطة المعدة لهم (فاروق عثمان ، ١٩٩٥ ، ٤٣) .

ألا أن هذه النظرية قد انتقدت فالكبار يمثلون للعب ، وأن اللعب ليس قاصراً على من يستمتعون بالراحة ، فكثيراً ما نرى أطفالاً يلعبون وهم في أشد حالات تعبهم حتى يغضبهم النوم ، ويرى أطفالاً مريضاً يلعبون بمجرد أن يحسوا في أنفسهم قدرة على الحركة ، دون أن ينتظروا زيادة في طاقاتهم الحيوية من الحاجة - فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية مجرد التنفيس من طاقة زائدة ، لئن لاهجم الأطفال عن اللعب في أوقات تعب وإعياء (على عبد الواحد وأني ١٩٨٥ ، ٣٥) .

٢- النظرية التجميعية

قدم هذه النظرية ستانلي هول Stanly Hill وهو يرى أن اللعب هو تخفيض لضروب النشاطات المعتقة التي مر بها الإنسان عبر الأجيال المتعاقبة ، وأن كل طفل يلخص تاريخ الجنس البشري في لعبه فالطفل وهو يحوم أو ينسج الكهوف أو يتسلق الأشجار ، أو يقوم بعمليات القضم والصيد فأينما يلخص في لعبه أدوار المعنوية التي مرت عليه ولذا قال المهارات التي تعلمها جيل من الأجيال

سوف يقدمها الجيل التالي الذي يمكن أن يضيف إليها (أجلي يوسف، ١٩٩٤، ٢٤
حامد زهران، ١٩٧٤، ٢١١، فاروق عثمان، ١٩٩٥، ٤٣)

وبالاحاطة أن هذه النظرية قد كشفت عن ظاهرة احتلاب الألعاب باختلاف
مرحل الطفولة، كما لاحظ عدد من الباحثين أن كثيراً من الألعاب المركبة يتفق
فيها أطفال كثير من الشعوب كلنا أحنوا من معلم واحد - غير أن هذه النظرية قد
انتقدت فيما ذهبت إليه من جميع ما يقى به الطفل من ألعاب - هو مجرد تمثيل
مرتب لمظاهر النشاط التي بدأت في العصور السابقة، كما يؤخذ عليها أربابها
المحب إلى الميول الوراثية فقط وأعمال أثر البيئة والعقل البشري (مدى قسوى
١٩٩٥، ١٤-١٥)

٤- نظرية الإعداد للحياة المستقبلية:

ترجع هذه النظرية إلى كارل جروس Karl Gross وتسمى أحيانا بالنظرية
المريرية - وقد فسرت اللعب على أنه كوان من النشاط الغريزي الذي يلجأ إليه
الإنسان منذ صغره ليتدرب على مهارات الحياة الأساسية ويتقنها - كما يقوم به
الطير من حركة دائمة للينين والرجلين والأصابع والجسم وقهرها تهدف إلى
المسيطرة على أعضاء الجسم وتوظيفها في المستقبل - وأن ألعاب الصغار مهيأ
لتقليد أنوار الكبار وأعداد لها، فاللعب بالأسلحة لدى الأولاد هو استعداد غريزي
لنور اسقائل - وألعاب الخيالة والطبخ والعناية بالدمى لسنات هو استعداد غريزي
لأنوار تدبير المنزل وتربية الأطفال والأمومة ولعب الأولاد والبنات في بناء البيوت
ولعب أنوار الزوج والزوجة هو استعداد غريزي الحياة الزوجية ومسئولياتها (أحمد
بقيسه توفيق مرقى: ١٩٨٢، ٢٦-٢٧)

وترى سوزانا ميلر (١٩٨٧) أن قيمة نظرية جروس تكمن في أنها تبين أن
الأنشطة التي تبدو غير هادفة وعديمة الجدوى يمكن أن يكون لها غرض
ميولوجي أو اجتماعي - وأن ما نعتد إليه النظرية من اللعب مران لا تزال
تعتبر نظرية صحيحة فسي أغلب الأحيان (سوزانا ميلر ١٩٨٧، ١٨) وأن كل
يؤخذ على النظرية افتراضها توجيه الغريزة للعب في هذا الإعداد، كما يؤخذ عليها
القول من كل ما يؤيد اللعب من وظائف هو الإعداد للمستقبل (مدى قسوى
١٩٩٥، ١٦)

هذا - وبعد أن استعرضت البائنة النظريات المثبتة في تفسير اللعب كود
الإشارة إلى أن هذه النظريات قد أفلحت في عرض وظائف اللعب، وأنواعه
ومعآمره - ينتهي من هذا إلى أن هذه النظريات تشير صراحة أو ضمناً إلى أن

اللعب في جملة - " نشاط حر موجه أو غير موجه يكون على شكل حركة أو عمل ،
 يمارس فرديا أو جماعيا ، ويمتثل طاعة للجسم الحركية والاعنية ويمتاز بالسرعة
 والخفة الارتباط بالموانع الداخلية ويتبع ضلعية ، وبه يشتمل الفرد المعلومات
 ويصبح جزءاً من حياته ولا يهدف إلا إلى الاستمتاع " .. ولقد استلقت الحاجة من
 تلك النظريات في برنامج اللعب المستخدم في الدراسة الحالية الذي أركز على
 اللعب الجماعي الموجه الذي يستخدم النشاط المركزي والغنى الذي تستثار فيه
 دافعية الأطفال للعب (من خلال التجميع) تحاقلاً للمتعة والوصول إلى تحسين الأداء
 الفردي.

أنواع اللعب

اختلفت تصنيفات العلماء لأنواع اللعب حيث ركز كل فريق على أنواع معينة
 من اللعب دون الأخرى بما يقدم توجهه . وسوف نشنف الباحث ما أورده العلماء
 من أنواع اللعب - وفقاً للفئات التالية

أولاً: التصنيفات الخماسي :

صنف بياجيه (١٩٦٢) أنواع اللعب طبقاً لمراحل النمو المعرفي، وذلك في
 كتابه : اللعب والمعاكاه والتقليد، وقد وسع سميلانسكي Smulansky (١٩٦٨)
 هذه الفئات التي تميز من المرحلة الحسية الحركية البحث ، وتشمل اللعب بعض
 الشيء وانصببه على التفكير ذاته سمو العمليات المعرفية.. وأهم أنواع اللعب

١- اللعب الوظيفي أو الوظيفي : Functional or Practical Play

يبدأ هذا النمط من اللعب منذ الميلاد حتى السنتين تقريباً - أي في المرحلة
 الحسية الحركية، وغالباً ما يرتبط لعب الطفل في تلك المرحلة بجسمه أو بالمعيطين
 به، ويكتسب الطفل بعض المهارات مثل التآزر الحسي حركي الضروري لممارسة
 الموضوعات في المكان والزمان، ويرى العلاقة السببية بينهما (فاروق عثمان
 ١٩٩٥، ٤٦) ويحدث هذا اللعب الوظيفي عادة استجابة للنشاط الحسية والحاجة
 لتحريك والنشاط. فالطفل يقبض على الأشياء أو يلزجها لمجرد المتعة التي
 يجدها في ذلك . ولا تكون في البداية لغرض التنظيم أو الاكتشاف حيث أن فعله هنا
 يعطيه الاحساس بأنه يسيطر عليها ويخضعها لقواه (هدى الناشف. ١٩٩٣، ٨٧)

٢- اللعب الرمزي Symbolic Play

ويظهر هذا النمط من اللعب في الفترة من سن الثانية إلى السابعة تقريباً
 ويتفق مع مرحلة التفكير فيما قبل العمليات - ويطلق بياجيه على هذه الفترة في

مرحلة اللعب التمثيلي imaginary play، أو اللعب الإيهامي Fantasy play، حيث أشار إليها بقوله "دعنا نقولهم"، واللعب الاندماجي أو المصطنع Pretended Play، واللعب الدرامي Dramatic Play. وتستخدم هذه المصطلحات بالتبادل مع بعضها البعض في الإشارة إلى هذا النوع من اللعب - حيث يعرف هذا النوع من اللعب بالاحلال لأي موقف مثبيل لأرواء رغبات الطفل الشخصية وحاجاته (Rubin et al, 1976, 414). ويشهر الأطفال فيها قدراتهم الإبداعية والجسمية ووجههم الاجتماعي، ويحاول الطفل أن يجمع الواقع بحيث يلائم اهتماماته وحاجاته الخاصة، كما يستخدم الكلمات ليرمز إلى تصورات وأفكاره ومشاعره الداخلية (فاروق عثمان، ١٩٩٥، ١٦، 11-12 (Piaget, 1962,

ويتضمن اللعب الرمزي تمثيلاً لموضوع غائب لأنه مقارنة بين عنصر معطى وصور مثبيل. كما يشمل تصوراً للإيهام لأن المقارنة تشبه التمثيل - وعلى سبيل المثال يلعب الطفل المصنوق مثبيلاً أنه مرة فهو رمزيًا يمثل العربة بالصنوق لأن الرابط بين المال والمناول هو رابطة ذاتية (ناجي عبد العظيم، ١٩٩١، ٣١). ففي اللعب الرمزي (الإيهامي) لا يعتبر الطفل الشيء الذي يتخذ رمزاً له مجرد تمثيل فقط، بل إن الرمز في نظر الطفل هو الشيء ذاته - فالرسالة مثلاً تتحول بعد فترة معينة إلى قط، والكروسي بعد قلبه وجلس الطفل عليه بطريقة معينة يتحول إلى طائرة أو سيارة، والعروسة في يد الطفلة تصبح أمامها حديدية تحببها وتمتص أروء منها. فالرمز إذن يكون هي ذهن الطفل مرتبطاً بالوضع الذي يرتشبه هو نفسه لمجرد إشباع رغباته وأرضاء ميوله في فترة معينة (ليلي يوسف، ١٩٩٢، ٢٢، 112 (Piaget, 1962, ١١٢). وقد يتحول (يقوم) نفسه على لعبه - شخصاً آخر (أم، الأب، المعلمة، أو حيواناً)، ويتعامل مع العصا على أنها حصان، ويتحدث مع الجسد وكأن به روحاً وحياتاً. ويهده الطريقة يستكشف الطفل البيئة من حوله ويتدرب على كيفية التعامل معها (هدى الناشف، ١٩٩٢، ٧٨).

ويشير بياجيه إلى أن اللعب الرمزي يطبع مطابع الصليبات العقلية في هذه المرحلة - فهو يتصف بالتركز حول الذات، والطابع الفردي الرائد لتصور والرموز التي يستخدمها، ويصبح اللعب الرمزي في المرحلة التصورية بشكل متتابع أكثر تفصيلاً وتنظيماً (سوراسا ميلر، ١٩٨٧، ٥٩). كما يتميز هذا النوع من اللعب بأشخاص صفات شخصية على الأشياء Personification كالتكلم مع العمى أو الأشياء غير الحية، أو كالألعاب التي تخصص مملوكات يتحليها الطفل، كما يتميز اللعب الرمزي باستخدام الإيهامي للمواد التي تتضمن استخداماً معيناً للمواد

كتناء منزل وفي معظم الحالات يرتبط لعب الأطفال بالمواد الموجودة أمامهم في مجالهم الحسي المادي المباشر. وبعد سن الثلاث سنوات يعتبر الاستعداد الانبساطي للمواد هو أكثر الأنشطة التخيلية المميزة للعب في هذه المرحلة (ميولا السليبي : ١٩٧٨ ، ٤٣٦)

هذا وينقسم بياجيه هذا النوع من اللعب الى مرحلتين

المرحلة الأولى هي مرحلة الأنشطة الاسمرادية الرمزية Solitary Symbolic Play ، ويتضمن عدة مستويات تظهر بالتتابع خلال العام الثاني والثالث من حياة الطفل. وهي السلوك غير المترابط بسباق معين، وهذا المستوى يتسم بأنه ذاتي الصلة Self-referenced ، وفيه يكرر الطفل سلوكياته المعتادة بكامل تفاصيلها.. ثم يتحول الى أن يكون له صلة بالآخرين other-referenced وفي بدايته يكون دور الطفل ايجابيا والطرف الآخر سلبي، ثم يتحول لأن يكون للطرف الآخر دور ايجابي .

المرحلة الثانية وهي المرحلة الرمزية الجماعية Collective Symbolic وفي تظهر ما بين الثالثة والسابعة من العمر، ويصود في هذه المرحلة اللعب الدرامي (لعب الأدوار) حيث يظهر الطفل صفات شخص آخر (Rubin et al, 1983, 717-718) .

وتفسر ليس بيوسف (١٩٦٢ ، ٣٣) ظهور الرمزية في اللعب الى أنه في أثناء عملية الامتنعاص واكتساب المعلومات عن طريق الالامراك الحسي والفهم تأتي فترة معينة يتحول فيها هذا الاكتساب من الاتجاه الطبيعي لعملية الامتنعاص فينظر الطفل الى الموصوعات الخارجية نظرة مخالفة لما هو عليه في الواقع (وهذا هو اللعب التخيلي الرمزي) . وفي أثناء اللعب يكون قطب التكيف بعيداً كل البعد عن قطب الامتنعاص والتسلق، وهذا يفسر لماذا لا يظهر اللعب الرمزي بعد مرحلة اللعب الحسي المركزي مباشرة .

٣- اللعب وفقا لقواعد Games With rules

ويتفق هذا النوع من اللعب مع المرحلة الثالثة للمو المعرفي التي تبدأ في حوالي السابعة أو الثامنة من العمر وحتى الحادية عشرة . حيث يستطيع الطفل في هذا السن أن يلعب ألعابا لها قواعد وحدود وكيف سلوكه وفقاً لذلك (هدى اسامع ١٩٩٣ ، ٧٩) . وينطبق بياجيه على هذا النوع من اللعب اللعب المنظم أو اللعب القويين ، حيث يتميز بأنه تمكنه قوانين وقواعد متفق عليها، ويمثل اللعب عند الأطفال والاكبار - وهي مرحلة يشار اليها على أنها مرحلة التقيد بالمادى

المعسوس، ويتجه فيها الطفل نحو الواقع ويميل إلى التعارف مع الآخرين حتى تلائم هذا الواقع (فانريك عثمان- ١٩٩٥، ٤٦، ١١٣-١١٢-١٩٦٢، Piaget) ويصل في هذا النوع من الألعاب ألعاب الشطرنج والكوتشينيه، والألعاب الجماعية، وألعاب البلي، والمربعات... وغيرها

٤- اللعب البنائي Constructive Play

ويتطور هذا النوع من اللعب من اللعب الرمزي واللعب المسظم، ويطلق عليه أحياناً اللعب التركيبي، ويحتل فترة الطفل المتنامية للتعامل مع المشكلات وفهم حقيقة الحياة والعالم من حوله. كما يتميز اللعب في هذه المرحلة بنمو الابتكارية والقدرة على ممارسة ألعاب تؤدي إلى نمو المعرفة عن طبيعة الأشياء في الحياة - فمن خصائص اللعب البنائي أنه ينمي المهارة، والمهارة شرط لنمو الابتكارية، وكلما مارس الطفل هذا النوع من اللعب الذي يبتكر فيه الأشياء والطريقة التي يلعب بها أدى ذلك إلى تطور بناء، ويمت قدرات الفكرية (عدي الناشف- ١٩٩٣، ٧٩)

ثانياً: التصنيف الاجتماعي

بعد التصنيف الاجتماعي لبارتن Parten أكثر التصنيفات شيوعاً باعتباره مقياساً لتفصيص التفاعل المبكر بين الأقران.. حيث أكد على أن لعب الأطفال يتطور من الفردية إلى الجماعية - - ومن ثم يمكن تصنيف اللعب تبعاً لطبيعته الاجتماعية إلى

١ - اللعب الفردي Individual Play

ويسود هذا النوع من اللعب في السنوات المبكرة من عمر الطفل. وقد شغل طفلاً يلعب بجانب طفل آخر أو قريب منه، ولكن كلا الطفلين مشغولان باللعب الفردي. ويكون لكل طفل الرغبة في اللعب بمفرده باستخدام الأدوات الخاصة به، ولا توجد محاولات للاشتراك مع الآخرين أثناء اللعب (ناجي عبد العظيم ١٩٩١، ٤٣، ٤٤)

ويقسم اللعب الفردي تبعاً لتقسيم "بارتن" إلى الأنواع التالية

١- اللعب غير المشغول الشاغر Un-Occupied Play

ويبدأ في العامين الأولين من عمر الطفل بالملاحظات الشاغرة حيث ينتقل الطفل سريعاً بملاحظات وانتباهه من موضوع إلى موضوع - فهو أحاد ساد ، يأخذ الشئ ثم يرحل ما ينده لينتقل لموضوع آخر، وهو حيناً لا يجد ما يشغل به نفسه يتحول انتباهه إلى جسمه ويمضي يلعب بأعضائه المشتتة - وتتطور هذه

الملاحظات الشاعرة الى نوع من اللعب يطلق عليه الملاحظات المتعلقة أو اللعب التطلعي (لعب المشاهدة) looking on play الذي يبدأ عندما يستمتع الطفل بملاحظة ألعاب الأطفال الآخرين، وقد يشترك معهم بالحديث اللفظي لكن دون أن يشترك معهم في ألعابهم (فؤاد البهي ١٩٧٥، ٢٢٢)

٢- اللعب الانعزالي (Solitary play)

وفيها يلعب الطفل مفردة مع دمته أو لعبة الخاصة مستقلاً في نشاطه ولعبه عن الآخرين - لذا يطلق على هذا الشكل من اللعب، اللعب الانعزالي المستقل وهناك نوع من اللعب الانفرادي يطلق عليه اللعب الانفرادي المتناظر وفيه يلعب الطفل مع أطفال آخرين مع احتفاظه بفرديته، ويحدث حينما يجتمع الأطفال في مكان ما يقوم كل منهم بنشاطه منفرداً عن نشاط الآخرين ومقلداً لما يقومون به (فؤاد البهي ١٩٧٥، ٢٢٢، جوزال عبد الرحيم ١٩٩٧، ٩٦)

٣- اللعب الجماعي Group Play

ولا يظهر هذا النوع قبل الثالثة أو الرابعة من العمر حيث يلعب الأطفال بعض الألعاب الفعيلة ساعاً.. ومن الشائع في هذا اللعب أن يخطط الطفل لبعض الأنشطة ويأتي بطفل آخر ليلعب معه.. وكلما تقدم الطفل في العمر يزداد التنظيم للمعب. وفي مرحلة ما قبل المدرسة يقلد الأطفال في لعبهم ألعاب الأطفال الآخرين (Rubin, et al., 1976, 416)

وينقسم اللعب الجماعي الى عدة أنواع - منها

١- اللعب الموازي Parallel Play

يشيع هذا النوع من اللعب في سن الثالثة .. وهو لعب مستقل جنباً الى جنب يقوم به اثنان أو أكثر من الأطفال وهم يعملون نفس الأشياء تقريباً لكن بدون تعاون فعال وإن يكن اهتمام متزايد بسبب وجود نشاط البعض الآخر (مثل لعب اثنين من الأطفال كل منهما لبناء بيت- مثلاً) وقد يتبادل الأطفال المشاركين الحديث القصير مع بعضهم البعض لكن دون مشاركة فعلية في اللعب مما - وقد يقلد الطفل أقرابه في ألعابهم ويلعب لعبته وهو بعيد عنهم، ويورع انتباهه بين لعبته ومتابعة رفيق المكان من كتب (ايمان كاشف ١٩٨٥، ٢٦، ناجي عبد العظيم ١٩٩١، ٢٢ . كمال دسوقي ١٩٩٠، ٦٠٩٧، جوزال عبد الرحيم ١٩٩٧، ٩٦)

٢- اللعب الترابطي Associative Play

يظهر هذا النوع من اللعب ابتداء من الرابعة من العمر - وفيه يلعب الأطفال مع أطفال آخرين في أنشطة متشابهة منظمة بطريقة فضفاضة loosely organized ، أي أن الطفل يلجأ الى إنشاء أشكال من الجماعات

يشاركها في الأنشطة المتشابهة ويستعمل نفس المواد والألعاب ، ويلتحذ الأطفال الأفكار من بعضهم البعض ويستعيرون من بعضهم اللعب والألعاب ، ويراقبون أنشطة الأطفال الآخرين ويقفونها معاً . وتتضمن المصاحبات في مثل هذا اللعب بلشرح الأسئلة وعمل بعض الممارسات للتحكم فيما سوف تشارك فيه المجموعة (Hirscha et al, 1994,20-21)

٢- اللعب التعاوني Co-operative Play

وهو نوع من اللعب يتضمن تنظيم اجتماعي معقد لنشاط مجموعة الأطفال المشاركين فيه. ويكون هناك أهداف عامة متفق عليها يشترك فيها اللاعبون إلى جانب معنى كل طفل منهم لتحقيق غرض خاص به . ويبدأ بتعريف الأطفال المشاركين على بعضهم ، وتعرفهم على أهداف اللعبة، ومعرفة متطلباتها، ويجمع كل طفل في لعبه لروح الفريق، ويؤدي عملاً أساسياً يطلب منه، ويخضع لرائد أو زعيم يوجه نشاط الجماعة في ألعابها . وهناك تقمص أدوار متبادلة (ويستلزم كل فرد في جماعة اللعب دوراً) . ويكون هناك إحساس قوي بالانتماء أو عدم الانتماء للجماعة، ويكون هناك تنظيم للمجموعة يفرض عمل منتج معين أو النمط الدرامي المرفق أو لعب لعبة منظمة. ويشمل الأهداف ويقسم الجهود والتمايز في أحد الأنوار وتنظيم الأنشطة... الخ (فزاد البهي ١٩٧٥، ٢٢٢، حوزال عبدالرحيم ١٩٩٧، ٩٦، Hirscha et al, 1994,25)

٤- لعب المصاحبات Gang groups play

ويطلق عليه نشاط المصاحبات. وتعد مرحلة المراهقة وتتطور للتعذ لنمسا صورياً أعمق وتسيطر سيطرة كبيرة على أغلب نشاط الفرد في هذه المرحلة، وتهدف إلى تكوين مجتمع صغير يحقق للفرد رباته وأحلامه بما يتفق ومظاهر نموه، وتبدو هذه الظاهرة بوضوح بين الذكور أكثر مما تبدو بين الإناث . وتبدو في صورتها السوية في الجماعات التي يربهاها المجتمع كالشعاع والجوالة ، وفي صورتها الشاذة تبدو في رفقة السوء الذين يقضون وقتاً فيما لا يفيد (فزاد البهي السيد: ١٩٧٥، ٢٢٢).

هذا - ونشير للباحثة إلى أنها قد اهتمت في الدراسة الحالية على تصميم برنامج لرفع أنشطته على اللعب الجماعي الموجه الذي قلبت على معظم أنشطته اللعب التعاوني . كما قامت بعض الأنشطة على أساس اللعب الموازي واللعب التراسلي .

ثالثاً : التصنيف حسب طبيعة اللعب

يصنف اللعب حسب طبيعته الى نوعين : لعب حر ، ولعب موجه

١- اللعب الحر Free Play

في هذا النوع من اللعب يفعل الطفل ما يريد وفقاً ليريد ، وبالشكل الذي يختاره - ولا توجد هنا قواعد أو تنظيمات.. ويستمر الطفل في اللعب فترة طويلة ، ويستمتع بالأنشطة التي تعطي له ومارستها . والعنصات التي تعطي للمهوش باللعب الحر أي شيء جديد مختلف في البيئة في اللعب التي صممت خصيصاً للاستكشاف (ليلي يوسف : ١٩٦٢ ، ٥٩).

وهذا النوع من اللعب هو أول ما يظهر من مظاهر اللعب عند الأطفال ويستمر لفترة طويلة من حياة الطفل حيث ينعو حراً تلقائياً ومن البديهي أن يكون بدون قواعد وبدون تنظيم لذلك يطلق عليه البعض اللعب العشوائي Randon Play - ويظهر في حياة الطفل اليومية مثل : دفع حجر الى الأمام بالقدم ، أو الجري في كل اتجاه بدون هدف معين- وهذا السلوك إن دل على شيء فأنما يدل على طاقة الطفل السلبية - فالسبب العشوائي نشاط غير موقوت تتدخل فيه أهواء الطفل (إيمان كاشف : ١٩٨٥ ، ٣٤) فالطفل فيه يلعب حسيماً يشاء ويكف عن اللعب إذا ما أراد وهاباً ما يكون اللعب فردياً وليس جماعياً ، وقد يستقدم أدوات اللعب ولو أنه ليست ضرورية له إذ أن الطفل يكفي أن يحدث بأي شيء يصادفه ، وبعد ذلك يختبر قدرته على التحكم في عضلاته ، وكثيراً ما يكسر لعبة لأرضه منه في ذلك ، ولكن لأن اللعبة لا تتحمل عادة طريقة معاملة لها- وهذا ما يحدث أيضاً للأدوات المرسلة الأخرى (نجي عبد العظيم : ١٩٩١ ، ٤٤).

وهكذا فإن اللعب الحر لعب مرن غير منظم وغير مضبوط أو موجه ، وهو ممارسة مفتوحة أمام الطفل. وقد يلعب الطفل فيه بمفرده أو مع آخرين

٢- اللعب الموجه Oriented or Guided Play

ويطلق على هذا النوع من اللعب اللعب المنظم Organized Play أو الألعاب ذات القواعد Games with rules .. ويشير الى ألوان اللعب الهادف المضبوط - وقد يكون مفتوحاً ومرناً وقد يصبح منظماً مرتبطاً بأدوات اللعب أو موجهاً من الآباء والمشرفين (Hirsch et al, 1994, 28)

ويسمى اللعب المنظم المضبوط الموجه تربوياً على امكانيات هائلة لتحقيق جوانب النمو المتعددة للطفل حركاته وأحاساساته ، ذاكرته وتعبيله ، الملاحظة والانتباه والتفكير . وفي نشاط اللعب تنتهي امكانيات كبيرة لنمو الهدفية في السلوك

واستدامة والارادة والمشاعر الاجتماعية والنسب الخلقية الحميدة كالحب والوفاء والتعاون وغير ذلك (أحمد بلقيس ، توفيق مرعي ١٩٨٢ ، ٨٧)

هذا - ولقد ركزت الباحثة على أنشطة اللعب الجماعي الموجه في تصميم البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية الذي يستهدف تحسين الأداء الفلوري لمبنى من الأطفال للمعاقين عقليا للبالغين للتلم

رابعاً : التصنيف التربوي :

تصنف ألعاب الأطفال كذات تيماً لوظيفتها التربوية وما تؤدي اليه من تشكيل جوانب النمو المختلفة .. ومن هذه الألعاب

١- ألعاب الحركي :

ويشمل الألعاب التي تؤدي دوراً أساسياً وضرورياً في النمو الجسمي الفسيولوجي فتساعد الطفل على تنمية عضلاته بشكل سليم وترويض كل أعضاء جسمه بشكل فعال، كما يساعد الطفل على التخلص من الطاقة الفائضة التي إذا احتبسحت تجعل الطفل متوتراً عصبياً غير مستقر (أحمد بلقيس، توفيق مرعي ١٩٨٢ ، ١٠٤) .. كما أن هذه الألعاب تؤدي الى غايات معينة منها التنازل الحركي وخفة الحركة والثقة بالذات وتعمل المستويات ، وتساعد الطفل على المحر ويحفظ التوازن... ومنها

أ - ألعاب تساهم في نمو العضلات الكبيرة للطفل ومنها الجري ، المط

القفز ، الحبل الوثب ، الترحلق ، التسلق ، الأرجحة ، القف وأصابة الهدف .

ضرب الكرة بالقدم ، تنطيط الكرة ، ركوب الدراجات ، صعود السلالم

ودولها ، وألعاب التوازن والزحف والاستلقاء

ب - ألعاب تساهم في نمو العضلات الصغيرة - ومنها ألعاب القوس

والترقز ، والعجائن والصلصال والألعاب الموسيقية

ج - ألعاب التنازل بين العين والأصابع أو اليد والقدم - ومنها ألعاب

الضم ، التشكيل بالخيوط ، الأثالة الرسم والتشكيله صب الماء من إباء

الى آخره فرز الرمل... الخ ،

د - ألعاب تنمية عضلات الجسم مع المرونة والتحمل . تقليد الطيور وهي

تطير ، والميوونات وهي تنفز ، الزواحف وهي ترحف

هـ - الألعاب الناعمة كالألعاب الإسفنجية المجسمة

و - ألعاب الأصابع مع الماء ، وهي تساعد على تنمية العضلات الدقيقة

وتسهم في نمو الطفل اللغوي من خلال العناء مع فريق الاصابع وتمثيل

المعاني (عدى قلوبى ، ١٩٩٥ ، ٥٦-٥٨)

٢- الألعاب اللغوية :

هو نوع من اللعب الذي تستخدم فيه الرموز والأصوات والكلمات للتعبير، ويعتمد على اللعب بالكلمات وكيفية استخراج الصوت المنظم وتكوين الجمل. ويستخدم الأطفال فيه أشكال اللغة والقواعد اللغوية (Flower, 1980, 157) ، وتساعد الألعاب اللغوية الطفل على فهم الصحيح وإثراء مفرداته ، وتساعد على الاندماج والتعبير الجيد، ومعالجة واكتشاف أشكال عديدة لطريقة لفهم .. ويحل في الألعاب اللغوية - ما يلي :

أ - ألعاب التمييز بين الصفات وأوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء

ب - ألعاب تساعد على التطق الجيد

ج - ألعاب تساعد على التلذذ بالشعر والاحساس بالجمال اللفظي وموسيقى الكلمات - كالأنشيد والقصص الغنائية الحركية

د - الألعاب التي تساعد على الانصاف الجيد والتذكر والتمييز بين الالفاظ واختلاف المعنى مثل قس القصص وإعادة قصها مع تغيير بعض الكلمات

هـ - ألعاب تريد من قدرة الطفل على فهم الالفاظ وأغداها ومرادفاتها

و - ألعاب تساعد على التمييز بين الالفاظ التي تحتوي على الاسم والفعل

ز - ألعاب تكسب الطفل الخبرات التي تساعد على التحصيل وتنمية استعداده لفهم العلاقة بين الأشياء من خلال عرض قسمتين من الصور في القائمة الأولى صورة ترتبط بصورة أخرى في القائمة الأخرى

ح - ألعاب تساعد الطفل على التواصل الاجتماعي وكيفية استخدام الالفاظ اللانقة في الحديث مع الغير وتبادل الأفكار، والتعبير الصحيح (فحرية الطائي، ١٩٨١، ٧٧)

ولقد ركزت الباحثة على الألعاب اللغوية في هذا كغير من الأنشطة التي تشتملها البرنامج الذي يستهدف تحسين الأداء اللغوي للأطفال المصابين عقليا في الدراسة العالية .

٣- الألعاب التمثيلية

ويطلق عليه الاسم الدرامي وأحيانا يطلق عليه لعب الأدوار Role Play وهذه الألعاب التمثيلية أو الدرامية لها قيمة كبيرة في نمو الطفل عاطفيا حيث يتفهم دوراً ما فإنه غالباً ما يطور لعبه ويكتشف شعوراً جديدة للذور الذي

يتقمصه ، صندق يقوم بتصميم مشاهد جديدة يرويها بشكل فيه تطور (هدى قناوى ١٩٩٥ ، ٢١٢) ومن خلال هذا النمط من اللعب يتكسب الطفل مزيداً من الإدراك للبيئة المحيطة به ، ويطور مصحوباً اللعب له معنى بالمسبة للطفل ، وتطوى الألعاب التمثيلية على الكثير من المهارات العقلية وكثير من الخيال والمغزى الابدعى ، وتنمية القدرة اللغوية والمهارات الاجتماعية ، وتساعد على تحقيق الرغبات بطريقة تمويسية والتخلص من الضيق وشحنات التوتر والغضب ، كما تساعد على تحقيق الذات وتوثيق العلاقة مع الآخرين (أحمد بكليس ، توفيق مرعى ، ١٩٨٢ ، ١٢١) ومن اللعب التمثيلي يقوم الطفل بإبداع الشخصيات والمواقف التي يجد فيها تعبيراً عن مشاعره الداخلية فبناء على خبراته الذاتية - كإطار مرجعى - يتتبع اللعب نسخته الخاصة من شخصية الأب والأم أو الرفيق ، ومن طريق ابتداعه لشك الشخصيات يعبر الطفل عن موقفه من الأسرة كما براه (محمد حماد الدين اسماعيل : ١٩٨٩ ، ٤٣٤-٤٣٥)

ومن أشكال اللعب التمثيلي

- أ - الموضوعات المنزلية : كبناء منزل الطبخ ، تدل الطعام ، عمل حفلة شاي ، رعاية الصغار ، العريس والعريسة ، البائع والمشتري
- ب - الأنشطة المتصلة بالمواصلات : مثل ركوب سيارة أو قطار
- ج - الأنشطة المتصلة بالمهنية مثل أن يكون مهندساً أو بحاراً أو ضابطاً أو طبيباً
- د - توزيع العقاب : كمن يكون رجل شرطة يوقع العقاب على المذاهبين ، أو مطلقاً يوقع العقاب على التلاميذ المذاهبين .
- هـ - لعب أدوار أشخاص خياليين مثل سنسكريلا أو رجل الفضاء (فريق عثمان : ١٩٩٥ ، ٥٨)

هذا - وتعتبر الألعاب التمثيلية من الوسائل الهامة لتنظيم اللعبة ، فهو يساعد الأطفال على تنمية طلائعهم اللغوية ، فالطفل قليل الكلام في المواقف العادية مع زملائه يجد ويحاول الكلام حتى يستطيع أن يصبح عضواً في اللعب التمثيلى ، ومع تطور اللعب تصعب لغة الطفل أكثر تعقيداً . والأطفال في اللعب التمثيلى عدم يتحدثون معاً تتحسن لغتهم وتنمو طلائعهم اللغوية . لأن الطفل يحاول أن يوصل أفكاره لزملائه ، كما يشرح لهم حتى يفهموا ماذا يفعل وماذا يريد ليستجيبوا له . كذلك يعتبر اللعب التمثيلى من أهم الوسائل والسر لطبع الطفل مهارة الاستماع لهم ما يريد الآخرون وما إلى ذلك (هدى قناوى ١٩٩٥ ، ٢١٧-٢١٨)

٤- الألعاب التركيبية ،

الألعاب التركيبية أو البنائية Constructive مجموعة من الألعاب التي يستخدم فيها الأطفال أدوات لعمل أشياء ليس لغرض تافه ولكن بغرض الاستمتاع بها ، وتسعى هذه الألعاب إلى تنمية المهارات العقلية وتنمية التوافق الجسدي والسمعي الابداعي من خلال المسجات الطريفة التي يقوم الطفل بتركيبها مما يساعد على تطوير آليات التفكير والحركة لديه وتساعد الطفل على الانتقال من التعلم بالعشوائية والصدفة إلى التعلم بالاستبصار العميق على تنظيم عقل منظم كما تساعد الألعاب التركيبية الطفل على التعلم بالاستكشاف من خلال الألعاب الفردية أو الجماعية باستعمال أدوات مثل الكميات والألعاب المسجمة أو الدمي المختلفة ذات الأشكال والألوان والأحجام المختلفة (فاروق عثمان ١٩٩٥ ، ٦٢-٦٣)

ومن أشهر الألعاب التركيبية

- ألعاب الفك والتركيب (البارزل) وهي رسوم على البلاستيك أو الكرتون المجزأة التي يقوم الطفل بتركيب أجزائها
- ألعاب الهدم والبناء - ومنها قوالب البناء المفرغة، ومكعبات وقطع البناء، مكعبات الخشب، ألعاب التركيب المتحركة (عدي قساري ١٩٩٥ ، ١٠٣-١١٣)

٥- الألعاب التعليمية :

الألعاب التعليمية عبارة عن نماذج مبسطة تعبر عن الواقع، يمر الطفل خلالها بمواقف تشبه مواقف الحياة اليومية ويمارس فيها أدواراً تشبه الأدوار التي يمارسها الكبار في حياتهم وتجهته مشاركا إيجابياً في المواقف التعليمية بحيث يكتسب المفاهيم ويثير التساؤلات، وتحويل بيئة التعلم إلى موقف حيالي يُعزز المتعلم فيه فكرة وينشط ويتفاعل.

ومن أهم خصائص الألعاب التعليمية

- ١ - تمثيل الواقع .
 - ٢ - وقع مستوى الدافعية
 - ٣ - الفصل مع فريق
 - ٤ - التساؤل وفرض الفروض
 - ٥ - اتخاذ القرار.
 - ٦ - التفاعل .
 - ٧ - تقويم الذات
 - ٨ - تمثيل الأنوار
- ومن ثم فإن هذه الألعاب تسهم في تطوير وتبسيط المشكلات المدرسية وتطويرها وتقديمها في قالب تعليمي (فاروق عثمان ١٩٩٥ ، ٦٧-٧٠)

كما تهدف هذه الألعاب التثقيفية (التعليمية) الى إثراء معارف الطفل وتنمية وتطور معن العمليات النفسية كالقدرة على التركيز والملاحظة والاسماء وهناك بعض الألعاب التي تهدف الى المقام الأول الى التنمية الذاتية فالطفل لا يهدف الى القيام بواجب معين ، بل مجده يبدأ في اللعب ثم يتوقف عندما يريد ويرغب ، ونادراً ما نجد الطفل يصيبه القلق والملل في مثل هذه الألعاب (سعد جلال محمد ملوي ١٩٨٢ ، ١٢٨)

هذا - وبعد أن استعرضت الباحثة أنواع اللعب يتضح أهمية اللعب كمحفز وتطيلي للتنمية اللغوية للأطفال بسفلة عامة ، وأن الألعاب التفرية والتثقيفية هما الأكثر أهمية في تنمية المهارات اللغوية ومن ثم ركزت الدراسة الحالية على هذين النوعين من أنواع اللعب في البرنامج المستخدم لتنمية الأداء اللغوي

اللعب الجماعي الموجه لدى المعاقين عقلياً

خصائص اللعب لدى الأطفال المعاقين عقلياً :

أجريت العديد من الدراسات حول خصائص ألعاب المعاقين عقليا القابلين للتعليم التي أوضحت وجود فريق شاسعة بينهم وبين أقرانهم العاديين - في دراسة أجراها ليمان وويتشي Lehman & Witty (١٩٧٧) أوضحت أن الأطفال المدققين عقليا القابلين للتعليم يظهرون تقيديدا أقل في أنشطة لديهم ، ويقضون الألعاب العالية من القواعد المعقدة والألعاب التي يمارسها أطفال أصغر منهم سناً ، فسات من العاشرة أو الحادية عشرة المتطلات - على سبيل المثال - يظلون في حديق لألعاب الكيككا " و " الاستنماية " و " اسقاط السندبل " و " المزراع في أرضه " مما تكون قد هجرت الفتيات البكيات في تلك السن نفسها الى أشياء أخرى مثل القزامة والرحلات سيرا على الأقدام " والرخص " والعرف على إحدى الآلات الموسيقية . وأوضحت دراسة هورن وآخرين (Home et al ١٩٧٤) أن الأطفال المعاقين عقليا يميلون الى تفصيل الأنشطة الاجتماعية أكثر مما يفعل الاعمال الانكباء - فقد كان اختيار أطفال مصابيين بنقص عقل في الحادية عشرة من عمرهم لمواد البناء في لعبهم أقل في الغالب من الأطفال العاديين في سن السابعة المسابرين لهم في العمر العقلي، كما كان اختيارهم لدمى وألعاب تؤدي الى مساهمة بحبها محدودة تماما أكثر في الغالب مما يفعل الأطفال العاديين الأصغر منهم سناً . وأوضحت دراسة تشايلد Child (١٩٦٤) أن الأطفال المعاقين عقلياً حين يشاركون تلقائياً فانهم يتجهون إلى النشاط التي تكون في حدود طاقاتهم

وليس معنى هذا أن جميع الأطفال يختارون من اللعب أسره مهما يكن. بل على العكس فقد يفضل الأطفال الأبعد أو الأصعب محل الأسهل مما يشير الى سوء اختيار أنماط اللعب (هي سوزانا ميلر ١٩٨٧، ٢٢٩-٢٣٠)

وفي دراسة أجراها إرشلير Ershler (١٩٨٣) عن سلوكيات لعب الأطفال المدتين عقليا والمعادين في سن ما قبل المدرسة الذين تحت ملاحظتهم خلال ثلاث شهور وباستخدام جدول ملاحظة لتسجيل أنواع اللعب الاجتماعي (الفردي، المتوازي، التفاعلي)، وأنواع اللعب الإدراكي (الوظيفي، البنائي، الرمزي) فوجد أن الأطفال المعادين قد حققوا زيادة في استخدام اللعب الذاتي والرمزي واللعب التفاعلي، بينما حقق المعادين عقلياً تقدماً في اللعب الفردي والوظيفي. ووجدت علاقة إيجابية بين اللعب الرمزي والتفاعلي لدى الأطفال المعادين.

وقد أشار كثير من الباحثين إلى أن لوجه الاختلاف بين ألعاب المعادين عقلياً والمعادين تظهر فيما يلي :

١- أن كثيراً من أدوات اللعب المصممة للأطفال المعادين قد لا تصلح في حالة استخدامها مع بعض فئات المتخلف العقلي الذين هم في نفس الفئة العمرية.

٢- عندما يلعب المتخلف عقلياً لعبة مصممة لعمر أربع سنوات عقلياً - مثلاً - يكون الطفل المعاق أكبر سناً وأقوى جسماً من الطفل المعاق الذي يناظره في العمر العقلي .

٣- أن الألعاب التي تعتبر مأمونة الجانب وغير خطيرة في حالة الطفل المعاق قد لا تكون كذلك في حالة الطفل المعاق عقلياً وربما تمثل خطراً على حياته في بعض الأحيان .

٤- أن المعاق عقلياً قد يعاني من بعض الاضطرابات أو الاعاقات الحسية والحركية التي تجعل اللعب صعباً بالنسبة له مما يتطلب تعليمه ببطء مع تكرار المحاولات أكثر من مرة، والاعتماد على التجريب والممارسة العملية أكثر من الاعتماد على النقاش والحديث ووسائل الإقناع اللفظية

٥- أن تكون الألعاب المعدة للمعاقين عقلياً سهلة الامتثال وقوية التحمل ولا تتطلب استخدام الشرح التفصيلي في تعلمها (رمضان الدداني ١٩٩٦، ١٨٦-١٨٧)

أهمية اللعب الجماعي بالمسبة للمعاقين عقليا

إن اشتراك الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم في أنشطة اللعب الجماعي يسهم اسهاما كبيرا في تنمية ما لديهم من مهارات فالتعليم من المهارات التي تتمز وتطور كإمكانيات طبعية عن طريق وسائل اللعب الثقافية بين معظم الأطفال المعاقين يمكن اكتسابها للمعاقين عقليا خلال اللعب الجماعي الموجه (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو ١٩٩٦، ٩٨) ويمكن أن يصل المعاق عقليا نتيجة الاشتراك في برنامج اللعب الجماعي إلى :

- ١- مستوى لفهم من اللياقة الجسمية والصحية
 - ٢- نمو اللغة والتواصل.
 - ٣- التدريب على التنقل وسهولة
 - ٤- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي واكتساب النقبل من الآخرين من المعاقين والمعيدين.
 - ٥- تعديل فكرة الذات .
 - ٦- تطوير مهارات استعمال أوقات الفراغ
 - ٧- التفاعل ضمن قطاع عريض من المواقف والأقران (محمد محمود عبد الجابر، محمد صلاح السابحة : ١٩٨٨، ٢٤٩)
- وترى الباحثة أن أي برنامج للعب الجماعي قد يحقق بعض الأهداف السابقة، لكن من الصعب التسليم بقيمته في مساعدة الطفل المعاق عقليا في التدريب على التنقل وسهولة ، وتطوير مهارات استعمال أوقات الفراغ بكفاءة وتثخير ماريا بيرس، جنيفيف لاندو (١٩٩٦) إلى أن اللعب هو الوسيلة الأولى لسمو الكامل عند الأولاد والبنات المعاقين عقليا ومن خلال اللعب لجماعي ولخصوصا اللعب المشترك مع أفراد الأسرة صاحبة الشأن - يتكشف عن أن هؤلاء المعاق عقليا لديهم طاقات كامنة، وهي طاقات متزايدة يمكن الاستفادة منها، ويشم ذلك عن طريق اللعب الجماعي ومشاركة الطفل المعاق في أنشطة اللعب لتنمية قدراته المختلفة ..

وتنص الباحثة في تحديد أهمية اللعب الجماعي الموجه من قبل الأسرة والراشدين إلى القول بأن الألعاب الجماعية لا تنمي مهارات الجسمية والعقلية معصب، ولكنها تولد في الطفل الانحساس بالمتعة والمرح الذي يجنيه من كل انحر جديد فتصبح هذه العبرة هي المحرك إلى انحر أبعد لتحقيق السعادة والانحساس بقيمة الذات ومن ناحية أخرى فإن الأطفال المتخلفين عقليا عندما لا يلعب معهم

أحد من أفراد الأسرة ينمزلون ويصنعهم الاحباط ويصبحون غير قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وهذا يصعبهم في حالة من العمر واليأس (ماريا بيرس، جينييف لاندي : ١٩٩٦، ٩٦-١٠٠).

أهمية توجيه لعب المعاقين عقليا

نظرا لوجود فروق بين الأطفال السعافين عقلياً والعاديين في معدل النمو وفي أنماط اللعب . فقد نادى كثير من علماء النفس بضرورة التدخل الموجه في أنشطة اللعب لتحقيق أهداف النمو . ففي دراسة قامت بها سميلانسكي Smilansky (١٩٩٠) استمرت في نفاها عن التدخل المقصود فيما أسمت بتيسير اللعب Facilitating Play حيث لوسمت أن التدخل الموجه في اللعب قد أحدث فوائد عظيمة للمعاقين عقلياً بين تزايد اللغة الاستقبالية والتعبيرية & receptive expressive language ، وارتفاع مستوى العمليات الذهنية، وتماثل الصداقية، وال ضبط الذاتي والتوافق الانفعالي والاجتماعي بصورة أفضل وأصبحت الدراسة يابخال اللعب الاجتماعي الدراسي (التمثيلي) كمنصر حيوي في أنشطة المعاقين عقليا (Smilansky, 1990)

وأمم الحصائص التي يجب مراعاتها في توجيه اللعب - ما يلي

١- يجب أن يتجنب المعلمون السيطرة على اللعب

لأن المهم أن نتذكر أن الهدف من توجيه اللعب لدى المعاقين عقليا ليس السيطرة والتسيادة ولكن تمكين وتنشيط اللعب - والمعلم يمكن أن يتدخل تبعاً لذلك ويصرح كلما دعت الضرورة وينسحب كلما كان ذلك ممكناً . ويكون توجيه اللعب بتقديم قدرات الأطفال في التعبير عن أنفسهم بطريقتهم الفريدة (Hendrick, 1992, 353) ونظراً لأن سلوك اللعب لدى المعاق عقلياً تنقصه السرعة والدقة والوفرة والمبادرة والرقابة في الاكتشاف والاندماج - فإن هذا يتطلب من المعلم ألا يكتفى بممارسة دوره بشكل ملسي فيعمل على مراقبة الأطفال من بُعد فقط ، وأبداً يجب عليه أن يشارك في نشاطات اللعب، وأن يوجه الأطفال إلى السلوك الصحيح في لعبهم، وأن يدرهم على استخدام الألعاب والألعاب عليها والاستفادة من اللعب بشكل إيجابي (رمضان القزافي : ١٩٩٦ ، ١٨٤).

٢- يجب أن يلزم المعلم بدور المعاقين للطلاب :

بمعنى أن يصعب المعلمون أنفسهم في دور المساند والمساعد للطفل المعاق عقليا أثناء اللعب ، وأن يتقبلوا أنفسهم داخل شبيجه ، وأن يفهموا لعب الطفل من وجهة النظر هذه - وهذا يتطلبهم فهما مؤكداً يمكنهم من خلق واتقان متطلبات

اللعبة جديداً (Hendnck, 1992, 356) وتكون مشاركة المعلمين أو المشرفين أو
الأخصائيين في

- ١ - قيام المعلم أو المشرف بتولي مسؤولية توجيه اللعبة
- ٢ - قيام المعلم أو المشرف ببدء اللعبة أو استخدام الأدوات
- ٣ - تنظيم فترات اللعبة والأعداد لها بحيث تعمل على استئثار النمو العقلي
واللفظي والاجتماعي (ومسان الفيلسوف ١٩٩٦ ، ١٨٧)
- ٤ - الاهتمام بفترات ومعدات اللعبة :

يدخل ضمن اللعبة الموجه الاهتمام بالمعدات التي يقدمها المعلم التي يكون
لها تأثير بالغ على مواتج اللعبة لدى المعاقين عقلياً - ولقد أورد هـندرك
Hendnck (١٩٩٢) عدة دراسات عن أهمية أدوات اللعبة - إذ تدل أساليب ماك
نويد Mc Loyd (١٩٨٦) على أن الأطفال ذوي السابعة يستفيدون من مقومات
اللعبة ألوانها عندما يشتركون في اللعبة المصطنع (المعاني) ، وعندما يوضح
الأطفال تزيد قدرتهم على تمثيل الحقيقة من خلال الصيالة ويصبح من المرحوب فيه
أن تقدم لهم أشياء أقل واقعية ليلعبوا بها ، وأشارت دراسة إندر وبيدروسين
Elder&Pderson (١٩٧٨) إلى أن الطفل المعاقين عقلياً في عمر السادسة
يمكن أن يعب لعبة البيت بكثير من الحرية مستخدماً لها جين وأطباق خفيفة، بينما
طفل العاشرة يستطيع أن يتظاهر بأن يمسك الفجيان في يده يمسك الفرجة في
سرور ومبطة - وبالضيق لا أحد يحاول مطلقاً إنكار أن النسي dolls ، وأدوات
التكر dress ups ، والحيوانات الصغيرة المصنوعة من المطاط little rubber
animals محبة للمتخلفين عقلياً ولها قوة مؤثرة على اللعبة نظراً لارتباطها
بقدراتهم العقلية (Hendnck. 1992, 357)

٤- يجب أن تكون انطلاق اللعبة لعبة جذابة :

وهذا الشرط ضروري لدجاح اللعبة وإحدى خصائص توجيه اللعبة لها المظهر
العام وخريطة عرض أدوات اللعبة قد تلهم الأطفال أو تثبط من هويتهم في اللعبة
بها - لذا يجب أن تجهز جميع أماكن اللعبة في بداية اليوم بطريقة جذابة متجددة،
وأن تضاعف لمسات جديدة هنا وهناك لاثارة الاهتمام وتحبب التكرار المتعل
ويحب تشجيع اللعبة كلما كانت المواد والأدوات في حالة من الانسجام أثناء
وقت اللعبة - فلا أحد يرغب - حتى المعاقين عقلياً - أن يمشى مثاقلاً في قوשי
الأدوات المبعثرة أو أن يشيد شيئاً في هذه القوحي من المكعبات المبعثرة والمتروكة
في أركان الحجرة أو المكان ومن ناحية أخرى فإن الأشياء المبعثرة قد تؤدي

الى التمرس للاختبار ، فنادراً ما يلحق الأطفال المعاقون عقلياً أقدامهم وهم يسرعون من مكان لآخر- والحرر على الارض يزيدها احتمالات الوقوع أو اصطدام الرأس بلعد أركان الكراسي أو المتاعد (Hendrick, 1992, 361)

اللعب وتحسين الأداء القوي لدى المعاقين عقلياً

اثبتت دراسة علمية كثيرة فعالية اللعب في تحسين الإداء القوي لدى ذوي الإعاقة العقلية - من ذلك دراسة باتس وريزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢) التي استهدفت التعرف على فعالية ألعاب المنصدة الجماعية Games في اكتساب المهارات اللفظية الالالية لمينة من المراهقين المعاقين عقلياً (من فئة الاعاقة الشديدة والميقة)

ولتحقيق ذلك تم استخدام المثيرات المصورة والتعليمات القوية في تصحيح حركة اللاعبين أثناء اللعب وبعد إجراء البرنامج وأسفرت النتائج عن

- وجود فروق دالة احصائياً في الإداء القوي بين القياسين القبلي والبعدي حيث اكتسب المراهقون المعاقون عقلياً الذين أجريت عليهم الدراسة ١٤ لفظاً جديداً مرتبطاً

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ممارسة ألعاب المنصدة الجماعية واكتساب مهارات وقت الفراغ

« دراسة كاسبي وريدر Casby & Ruder (١٩٨٣) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين اللعب الرمزي والمو القوي المبكر.. وتكونت هيئة الدراسة من ٤٠ طفلاً (٢٠ طعلاً مماقاً عقلياً من فئة القابلين للتدريب، ٢٠ طعلاً من العادين)

ولتحقيق هدف برنامج اللعب الرمزي تم تقديم مثيرات يستخدم فيها شيء لتوسيع شيء آخر، وجعل الطفل يستخدم الأثرات ويتحدث معها كبدل عن الشيء الأصلي..

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن

- وجود فروق دالة احصائياً بين الأطفال العادين والمعاقين عقلياً في المو القوي المبكر

- وجود فروق بين الإداء القوي قبل برنامج اللعب الرمزي وبعده لصالح القيس البعدي مما يدل على وجود ارتباط قوي بين اللعب الرمزي والمو القوي المبكر.

• دراسة كوخ Keogh (١٩٨٤) التي استهدفت تحسين الأداء اللغوي باستغلال مهارات وقت الفراغ لدى المراهقين المعاقين عقلياً . وقد تركزت المينة من اثنين من المراهقين ذوي إعاقة عقلية ، حيث تم تعليمهما لعب ثلاث ألعاب من خلال تعليمات لفظية ، وأن يتخذ خطوات اللمبة ويعبر عنها لفظياً بطريقة فردية وقد أوضحت النتائج

وجود فروق دالة بين الأداء اللغوي القسلي والبعدي لدى المراهقان - حيث اكتسب المعاقين والمفردات المرتبطة بمواقف اللعب والمهرة على التعبير اللغوي بجمل مكونة من ٢-٥ كلمات قياساً بما كلما عليه قبل التدريب.

• أم دراسة سيجمان وأنجرر Sigman & Ungerer (١٩٨٤) فقد استهدفت التعرف على مدى الارتباط بين اللعب والسلوك العنسي - المركي من ناحية واللغو من ناحية أخرى لدى المعاقين عقلياً والمابين وتكرنت حبة الدراسة من ثلاث فئات من الأطفال

الأولى : معابين بالأعراض الاجترارية (التوحيدين)

والثانية : من ذوي الإعاقة العقلية البفيفة

والثالثة : من الأطفال العاديين

وقد استعهم برنامج للألعاب الجماعية والنمب التعليمي

وأظهرت النتائج من :

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين اللعب ونمو اللغة لدى كل من التوحيدين والمعاقين عقلياً والعاديين

- وجود فروق في مستوى تمسك الأداء اللغوي بين الفئات الثلاثة حيث كانت فئة التوحيدين أقل الفئات تمسكاً في المستوى اللغوي قياساً بفوى الإعاقة العقلية الضعيفة والعاديين

• دراسة ماكديويل وآخرون Mc Donnel et al. (١٩٨٤) التي استهدفت مقدرة فعالية استراتيجيات لعب الدور في تحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً . وذلك بتدريب حبة مكونة من أربعة أطفال من ذوي الإعاقة العقلية (العالمين لتعلم) على لعب الدور بالعصل . واستخدم في ذلك ثلاث استراتيجيات

الأولى : عبارة عن لعب الدور باستخدام البطاقات الوضعية

والثانية : عبارة عن لعب الدور باستخدام الشرائح

والثالثة : عبارة عن لعب الدور باستخدام دكان داخلي بالعصل

وقد كشفت النتائج عن :

- وجود علاقة ارتباطية بين لعب الدور وتحسين الأداء اللغوي لدى أفراد العينة فيما يتعلق (بمعاني المفردات، وأسماء الأشياء وفهم المواقف والتمييز اللغوي)
- وجود فروق دالة بين الاستراتيجيات الثلاثة في تحسين الأداء اللغوي - فقد كانت استراتيجيتي استخدام الشرائط والذكان الداخلي أكثر فعالية من استراتيجية البطاقات اللمسية

• أجرى ليونج Leung (١٩٨٥) دراسة استهدفت التعرف على فعالية الموسيقى والحركة في تسهيل السمع اللغوي

وتكونت العينة من ٣٦ طفلاً منهم ٨ أطفال معاقين عقلياً قابلين للتعليم، ٨ أطفال لديهم سمعيات تواصل، ٨ أطفال توحين، ٨ أطفال ضعاف السمع وقد تم فحص الوظائف فوق الفصية للكلام الحاصلة بالتفصيل (طبقة الصوت) Intonation والنبر stress، والإيقاع Rhythm. كوظائف لتنظيم التواصل اللغوي لجميع أطفال العينة وقد استخدمت استراتيجيات لتنمية (إيقاع الصوت، والنوام، والحدة والقوة) وطبقة الصوت (النفخة) كما استخدمت الموسيقى وتكديك الحركات اليدوية واللعب الأدائي والرقص الإيقاعي بهدف تحسين الأداء اللغوي وأشارت نتائج الدراسة إلى

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استخدام الموسيقى والأغاني الحركية وتحسين مهارات التواصل والأداء اللغوي حيث وجدت فروق بين القلبي - والسمعي.

- وجود فروق دالة احصائية بين عينات للدراسة في الأداء اللغوي حيث كان دور الموسيقى والحركة له الأثرية بالنسبة لضعاف السمع، ثم نوى اضطرابات التواصل فامتلفين عقلياً وأخيراً التوحين

• أجرى جودوين Godwin (١٩٨٥) دراسة استهدفت الكشف عن تأثير الدراما الإبداعية في اكتساب المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الشباب والراشدين المعاقين عقلياً

وتضمنت العينة أفراداً راشدين من نوى الأهل القابلين للتعليم نظراً لأن وقت الفراغ عامل هام في التوافق الاجتماعي حيث تم وضع جدول ألعاب يسمح للمشاركين بالقيام بنشطة حل المشكلات والعلاقات اليتشخصية المتبادلة، وتحسين السلوك الاجتماعي مطالب للقيام بالتواصل اللفظي وغير اللفظي بين أعضاء المجموعة حيث يمكن من خلال أنشطة اللعب تحديد عمر اللعب المناسب

للمعاقين عقبا إذ استحدثت بعض أدوات ومواد اللعب التي يستخدمها البدين
وينفس القواعد

وأصغرت نتائج الدراسة إلى

- تكوين جدول ألعاب خاص بالعمر التكيفي المناسب لكل من المهارات الحركية،
والقدرة الإدراكية الحركية، والمهارات الاجتماعية للمعاقين عقليا وكان العمر
التقريبي المناسب للنجاح في اللعب بالألعاب في حالة الراشدين المعاقين عقليا
بين ٥-٧ سنوات.

- وجود فروق دالة احصائية بين الأداء اللغوي القبلي والبعدي - وارتباط اللعب
المسلم بتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بين المعاقين عقليا وبمر
المعاقين في المواقف الاجتماعية.

* وفي دراسة ريكتر وبلومكيت Ricket & bloomquits (١٩٨٨) من
فعالية الدراما الإبداعية في تحسين الأداء اللغوي والمهارات الاجتماعية لدى
الأطفال المعاقين عقليا.

وتكونت العينة من ٩ أطفال معاقين عقليا (قابلين للتعليم) في العمر المدرسي
طبق عليهم برنامج اللعب التمثيلي وكر على تنمية مهارات التواصل المدعومة،
والنظام والعمل الجماعي (فريق عمل)، ومفهوم الذات الإبداعية، واستخدمت عدة
تقنيات مثل التمارين الحركية، والألعاب الجماعية، واللعب الببلي، ولعب الدور
والمسرح، مما لترسيخ البيئات وزيادة ممارسات هؤلاء الأطفال
وترسخت نتائج الدراسة إلى

وحدد فروق بين الأداء اللغوي القبلي والبعدي فيما يتعلق بتحسين مهارات
التواصل اللفظي، والتعبير النفسي، وفهم المواقف والعلاقات المتبادلة. وتسمية
المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين عقليا، مما يؤكد فعالية
الدراما الإبداعية في تحسين الأداء اللغوي والمهارات الاجتماعية

* وأيضا دراسة كرواخرين Coe et al (١٩٩٠) التي استهدفت التعرف
على فعالية التثريب على مهارات اللعب اللفظي وغير اللفظي في تحسين الأداء
اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقليا وتكونت العينة من ثلاثة أطفال (عجائين
شوحدين، طلبة لديها عرض داون) حيث تم إشغالهم في فريق كرة مع الكبار كي
يلعبوا معهم وذلك لتدريبهم على الاستجابات غير اللفظية كالإسكان مانكرة، واللعب
التعاوني Co-operative play إلى جانب التدريب على الاستجابات اللفظية
كاللعب التقييني، وأداء التحية.

ولقد أوضحنا النتائج

وجود فرق دالة بين السلوك المعوي القلبي والمعدى في اللغة الشفهية المتضمنة الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم، وتكوين الجمل المعيدة، ولتعبير العر المباشر عن أفكارهم.

• وتناولت دراسة برودين Brodine (١٩٩١) التعرف على فعالية الألعاب التفرية في تنمية التواصل لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وذلك على عينة مكونة من (٦) أطفال لديهم إعاقة عقلية شديدة إلى جانب نواحي العجز المتعددة، تراوحت أعمارهم بين ١- ١٠ سنوات، وقد ركزت الدراسة بصفة خاصة على وظيفة اللعب في التفاعل والتواصل القلبي من خلال فحص التفاعل بين الأمهات أو القديبات بالرعية وأطفالهن، وتضمنت إجراءات الدراسة مقابلات مع الوالدين، ومعلومات عن طبيعة المبادئ، وشروط فيديو تسجيل التفاعل في مواقف اللعب والتعبية

وقد وجدت النتائج

- أن صور التفاعل التواصلية بين الأمهات والأطفال قد اتخذ الصور التالية تلقى التأثير (الانطباع) مع الترجيم الشكل التمييزي مع الأنشطة الحركية، التوقف عن استشارة الطفل، والمشاركة في الإجابة، انطباع ردة الفعل بين الأمهات وأطفالهن

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين وظائف اللعب وكل من التواصل والتعلم لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

- وجود ارتباط دال بين الظروف الوالدية وأساليب اللعب مع الطفل المعاق عقلياً، وأنماط التواصل معه والنمو بصفة عامة

• أما غاين وآخرين Fern et al. (١٩٩١) فقد أجروا دراسة بهدف التعرف على أنماط نمو اللعب الرمزي لدى الأطفال التوحيديين ولدى الاضطرابات القدرية وتكونت العينة من ٢٩٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٢-٧ سنوات تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات :

١٤ - من الأطفال العاديين،

٢٢ - من الأطفال المعاقين لفرقياً،

٧١ - من الأطفال التوحيديين العاديين في الذكاء،

٨٦ - من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عير المحددة

وقد تم تقييم كل طفل باستخدام جلسة لعب بثانتي مدتها ٢٥ دقيقة سجلت على شريط فيديو. وألحق أطفال المجموعات الخمس في أنشطة لعب تشتمل على

اللعاب خصية حركية سلبية. وأنشطة لعب حسي حركي، وأنشطة لعب وتطبعي. وأنشطة لعب رمزي ولعب بدون أنب

وقد تطورت النتائج إلى

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين النمو المعرفي ونمط اللعب. إذ أن نمو اللعب الرمزي مرتبط بالمرحلة المعيارية والرمزية ويعتمد على القدرات المعرفية وعلى الفهم الاجتماعي لدى الأطفال.

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مجموعات اللعبة في شكل اللعب الرمزي، إذ كان الأطفال ذوي العجز الملحوظ في اللعب الرمزي هم مجموعة التوحيدين، وكان الأطفال ذوي العجز والاماقة اللغوية أكثر اعتمادية وانخفاضاً، وكان الأطفال الذين لديهم ضعف لغوي غير قادرين على السيطرة على اللعب الرمزي بدرجة كافية

* وأجرى شيرمان وآخرون Sherman et al. (١٩٩٢) دراسة مقارنة نمو المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً والمعاقين سمعياً لأنشطة لعب الدور، وتكونت اللعبة من ٨٢ فرداً (٣٧ راشداً متطابقاً عقلياً، ٤٦ عابدين) حيث شاركوا في برنامج لعب الدور طبعاً لتدريب ميسر مسجل عليه أدراكاً تتضمن ثلاث مهارات اجتماعية (التعليمات والأوامر، تقليل النقد والتمكين من حل الخلافات)

وقد أسفرت النتائج

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات القائمة السلوكية (المهارات الاجتماعية واللغوية) وتقييمات أعضاء المجتمع لهذه المهارات لكلا المجموعتين المشاركتين

- وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء اللغوي قبل البرنامج وبعده - كان تحسن هذا الأداء أكثر وضوحاً

* وأجرى لى Lee (١٩٩٣) دراسة استهدفت التعرف على تأثير اللعب في نمو اللغة المبكرة والتعرف على الأشياء لدى الأطفال المعاقين عقلياً - وذلك على عينة مكونة من ٦ أطفال معاقين عقلياً (من فئة القاطنين للتعليم)، تتراوح أعمارهم بين ٢-٣ سنوات في بداية الدراسة - حيث تمت ملاحظة سلوك اللعب لدى أفراد العينة فترة عشرين، وقد تم قياس الأداء اللغوي من خلال السلوكيات المرتبطة بالأشياء المستبدلة، وبالنتائج المترتبة عليها، وبالأشياء الموصفة، وباللغة المستخدمة

وقد أشنت نتائج الدراسة *

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين اللعب المبكر والأداء اللغوي

- عدم وجود فريق في ثنائى النمو اللغوى السكر بين الأطفال المعانين عقبا والأطفال العانين.

* وأجرى وارن وأخرون Warren, et al (١٩٩٤) دراسة استهدفت التعرف على المتغيرات المرتبطة بإنتاج واستخدام العلاقات اللفظية من خلال التدخل البيئى باستخدام الألعاب الجماعية.

وتكونت العينة من ١١ طفلاً لديهم مستويات معتدلة من نوى الإعاقة العقلية، متوسط أعمارهم ٤٧,٧ شهراً - حيث تلقوا جلسات تتراوح بين ٣ - ٤ جلسات أسبوعياً للتدريب على اللغة البيئية المحيطة وذلك من خلال مواقف اللعب الجماعى واستمرت جلسات البرنامج التدريبى لمدة ثلاثة شهور وأسفرت النتائج عن :

وجود فرق دالة إحصائياً فى الأداء اللغوى القبلى والبعدى لدى أطفال العينة توضح فى زيادة إنتاج واستخدام العلاقات اللفظية والتفاعل مع المصطلحات اللغوية البيئية

ومكنا يتضح أن الدراسات العلمية قد أثبتت فعالية اللعب فى تحسين الأداء اللغوى لدى نوى الإعاقة العقلية ومن بين الألعاب التى تناولتها هذه الدراسات ألعاب المنفعة، وألعاب الرمى، وألعاب الجماعى والتعاونى، وألعاب البناء، وألعاب البناء (الخطائى)، وألعاب الدور والألعاب التمثيلية (الدراما الاجتماعية)، والألعاب اللفظية، والألعاب الحركية، والألعاب الفنية، والموسيقية، والرقص الإيقاعى، والتدريب على مهارات وقت الفراغ وهى فى معظمها ألعاب جماعية موجهة بإشراف الباحث أو المعالج أو تفيدها الأسرة مع الطفل المعاق عقلياً.

ولقد أظهرت هذه الدراسات فى مجملها فعالية أشكال اللعب المختلفة فى تحسين الأداء اللغوى خاصة ما يتعلق باكتساب اللفاظ الدلالية، النمو المعنى المبكر، التعبير اللغوى، تحسين المستوى اللغوى، وفهم معانى المفردات والمواقف، وتكوين أنجمل، وزيادة الانتاج اللغوى، والتواصل اللفظى، والتفاعل مع المصطلحات اللغوية البيئية

بالإضافة لذلك فقد أرشحت بعض هذه الدراسات انعكاس تحسن الأداء اللغوى لدى الأطفال نوى الإعاقة العقلية على تحسن التوافق الاجتماعى، وسمو المهارات الاجتماعية فى التفاعل الاجتماعى والعلاقات اليمشخصية وهى المشكلات.

الفصل الخامس

برنامج اللعب الجماعي الموجه

- مقدمة .

- الحاجة للبرنامج

- أهمية البرنامج

- التخطيط المعلم للبرنامج .

مقدمة :

أن وجود البرامج التثريبية والتفصيلية جنياً الى جنب مع البرامج التثريبية من الاهمية بمكان في التربية الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وهي بمثابة خدمات ايمانية علاجية

ويعتبر اللعب أداة قوية وفعالة في تغيير وتعديل سلوك الأطفال بصفة عامة، والأطفال المعاقين عقلياً بصفة خاصة - لذلك تهتم الدراسة الحالية بهذه البرامج للعب الجماعي الموجه بهدف تحسين الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقلياً (المجموعة التجريبية للدراسة)

ويعتمد البرنامج على " أسلوب النظم الموجه معرفياً " - فمثل هذه البرامج تؤكد عادة على اعداد البيئة وثرء المؤثرات المختلفة بها، واتنى تحرك دوافع الطفل وتمجي طاقاته وقدراته، وتركز تركيزاً كبيراً على النمو اللغوي (سعيدة بهادر ١٩٨٧، ٤٩، ٥٢، ٧٠)

الحاجة لبرامج

على نحو ما أوضحت الدراسات السابقة فإن الأطفال المعاقين عقلياً يتأخرون في المستوى اللغوي مقارنة بقرانهم العاديين في نفس العمر الزمني حيث أن لديهم كلمات وجملأ محدودة مما يفسر عدم قدرة المعاق عقلياً على التواصل والتعامل مع الآخرين- وهذا بدوره يتعكس على توافقه الشخصي والاجتماعي

هذا بالإضافة الى أن الكثير من الدراسات قد أكدت على فعالية اللعب في تحسين الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقلياً - حيث يقدى اللعب الى النمو اللغوي بصفة عامة (Casby & ruder, 1983; Lee, 1993, Warren; et al., 1994) ، كما أن اللعب قد أسهم في اكتساب المعاقين عقلياً والمفردات والأعماظ والمعاني الدلالية (Bates & Renzaglia, 1982, Keogh, 1984, Mc Donnell, 1984, Litaka, et al, 1987) بالإضافة لذلك فقد أدى اللعب الى تحسين القدرة على التعبير الشفهي بجمال (Goodwin, 1985, Sheridan & Springfield, 1987; Rickert & Bloomquist, 1988) كما أسهمت برامج اللعب في تحسين مهارات التواصل الفعلي (Brodine, 1991)

من هنا يتضح أن من أولويات التربية الخاصة للأطفال المعاقين عقلياً الاهتمام بتحسين الأداء اللغوي حتى يستطيع هؤلاء الأطفال تحقيق اتوافق الاجتماعي مع المجتمع الذي يعيشون فيه من ناحية، وحتى يمكن تأهيلهم لتعلم مبادئ القراءة والكتابة من ناحية أخرى

وليس الحاجة ملحة الى هذا البرنامج بالنسبة لأفراد للمجموعة التجريبية الذين ستجرى عليهم الدراسة الحالية فقط، بل انه مطلوب أيضاً لجميع الأطفال المعاقين عقلياً .

أهمية البرنامج :

تتبع أهمية البرنامج الحالي من كونه يركز على تحسين الأداء النفسي للأطفال المعاقين عقلياً باستخدام اللعب الموجه - ومن ثم فإن البرنامج بمحتواه يساهم في تحسين المهارات المعوية المختلفة، وبالتالي يشكل هذا البرنامج نموذجاً عملياً يمكن أن يتدرب عليه الأطفال المتخلفين عقلياً عن طريق المعلمين لتحسين الأداء المعوي لأطفالهم لدى الإعاقة العقلية حيث أن المهنيين بهذا الميدان من أماء ومعلمين وأخصائيين في حاجة ماسة لكثير من البحوث الميدانية والأعمال العلاجية المبرمجة الخاصة بتربية وتدريب وتأهيل الأطفال المعاقين عقلياً فعلى الرغم من أن هناك جهوداً كثيرة تبذل لرعاية الأطفال المعاقين عقلياً، لكن هذه الجهود في حاجة الى نتائج البرامج المنبثقة من البحوث الميدانية والدراسات العلمية حتى تكون هادياً لها في تخطيطها لرعاية هذه الفئة من الأطفال

التخطيط العام للبرنامج

تشتمل عليه التخطيط العام لبرنامج اللعب الجماعي الموجه على الخطوات

التالية

أولاً . تحديد الفئة التي وضع من أجلها البرنامج

ثانياً : أهداف البرنامج.

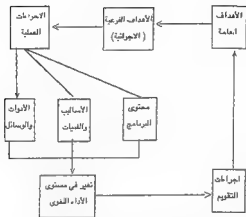
ثالثاً الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج - وتتضمن

1 - مستوى البرنامج (الأنشطة والألعاب)

ب - الأساليب والنيات المستخدمة

ج - الأدوات والوسائل.

وأخيراً : إجراءات تقييم البرنامج .



شكل (١) تتابع خطوات برنامج القلب الجماعي الموجه

وأيضا يلي تتابع هذه الخطوات

أولاً: الفئة التي أعد البرنامج من أجلها :

يقصد بالفئة التي أعد البرنامج من أجلها أطفال المجموعة التجريبية من عينة الدراسة الحالية ويضمهم ١٥ طفلاً وطفلة من معهد التربية الفكرية بشارع قاريق ، من فئة التلاميذ للتعليم، تتراوح سعة أعمارهم بين ٥٠-٧٠ بـمقياس ستانفورد بينيه للكفاءة (الصورة الرابعة) - وتتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩-١١ سنة

ثانياً : أهداف البرنامج :

الهدف العام لبرنامج القلب الجماعي الموجه هو تحسين الأداء المعرفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً (هي المجموعة التجريبية من عينة الدراسة الحالية) وتحقيقاً لهذا الهدف فسوف يتناول البرنامج تنمية مهارات الأداء المعرفي للأطفال المعاقين عقلياً - وهي :

- ١- مهارة التمييز السمعي أي تمييز الطفل الأصوات المختلفة والمتشابهة
- ٢- مهارة الذاكرة السمعية أي مهارة الطفل على استرجاع صور صوتية لأشياء أو كلمات سبق أن تعرف على أصواتها ويميزها عن بعضها البعض
- ٣- مهارة اكتساب مقدرات وتراكيب لغوية أي اكتساب معاني كلمات وتراكيب جديدة، ومطابقتها بالكلمات والمفردات والتراكيب التي يكتسبها تبعاً
- ٤- مهارة ادراك المعنى أي فهم الطفل المفردات التي تعبر عنها الرموز اللغوية
- ٥- مهارة الفهم أي ادراك الطفل معنى الأصوات والكلمات والحديث الذي يوجه إليه
- ٦- مهارة التعبير أي تعبير الطفل عن مشاعره ورغباته وأفكاره في شكل رموز لغوية
- ٧- مهارة التواصل اللفظي وتخير إلى فترة الطفل على التواصل مع الآخرين باستخدام الرموز اللغوية المنطوقة - وتشمل مهارات الاستماع، ثم الفهم، ثم التعبير، ثم الاستماع مرة أخرى
- ٨- مهارة تصنيف الأشياء والكائنات : أي عمل مجموعات من أشياء متشابهة أو كائنات وفقاً لمعيار التشابه في السمات المصنفة
- ٩- مهارة التمييز البصري ويقصد بها تمييز الطفل أوجه التشابه أو الاختلاف بين الأشياء والكائنات وتمييز أوجه التشابه أو الاختلاف بين الصور والرسوم. وتمييز العلامات والاشارات
- ١٠- مهارة الذاكرة البصرية ويقصد بها تذكر الطفل الصور البصرية والأشكال الخاصة بالأشياء والكائنات والموضوعات مع اكمال الناقص منها (عواطف أبراهيم : ١٩٩٣، ٦٧-٦٨)

ثالثاً : الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج .

وتتضمن هذه الاجراءات ما يلي

- أ - محتوى البرنامج
- ب - الأساليب والعمليات
- جـ - الأدوات والوسائل المستخدمة

ولما يلي عرض هذه الإجراءات بالتفصيل.

أ - محتوى البرنامج

تم تحديد محتوى برنامج اللعب الجماعي الموجه الحالي في ضوء مجموعة من الاختبارات - هي

١- الاطار النظري والبحوث والدراسات السابقة

٢- الاطلاع على مجموعة من برامج اللعب والاشطة المستخدمة لتنمية الاراء
اللغوي

٣- وضع المحتوى المبدئي للبرنامج .

٤- العرض على المعلمين .

٥- الدراسة الاستطلاعية للبرنامج .

١- الاطار النظري والبحوث والدراسات السابقة :

ولقد تم عرض ومناقشة ذلك في الفصلين الثاني والثالث

٢- الاطلاع على برامج لتنمية الابداء اللغوي - ومنها

١ - برنامج كرسيتين مايلز Miles, C. (١٩٨٨) لتنمية الامة والتواصل
والكلام للطفل ذي القدرات المحدودة.. حيث تنص

- لهما يتعلق بتعليم مهارات التواصل التركيز على تدريب الطفل على
تعلم كيف يطلب، كيف يعترض أو يرفض، النعيه، إلقاء الأسئلة
والاجابة عنها

- التفاعل مع الآخرين

- الفهم والصور العقلية

- البدء في استخدام الكلمات
وفهمها

- استخدام أنواع مختلفة من الكلمات

- دفع الطفل للكلام من خلال أنشطة وبماذج للمحادثة

- تدريب الطفل على الانتباه ، الانصات تدريبات السطق

- التدريب على استخدام الجمل والكلمات الوصفية

- استخدام لغة الرمز والاشارة والصبر

ب - برنامج كرسيتين مايلز Miles, C. (١٩٩٢ ١٩-٢٤) الحاضر بالطفل

المعاقين عقلياً وأسلوب التعامل معه توصحت في القسم اعلاه

تخصيص الاداء اللغوي للطفل المعاق عقلياً أن ذلك يتطلب التركيز على

المهارات التالية

- التقليد - أن يردد المعلم أى صوت يخرج به الطفل بنفس الطريقة، ويطلب من الطفل بدوره أن يقلد المعلم ويثنى عليه ويكافأ على قيامه بذلك - وصولاً الى تمييز الأصوات.
- التدريب على فهم المفردات واستخدامها من خلال تكرارها حتى تصبغ مفردات فاعلة بعد أن كانت مفردات سلبية يستخدمها الآخرون فقط
- تسمية الأشياء للطفل وتدريبه على التمييز بين سائر الأشياء
- التحفيز على استعمال اللغة بتشجيع الطفل على إعادة الكلمة
- تطوير لغة الطفل وممارستها فيعد أن يستوعب الطفل فكرة تسمية الأشياء يتابع المعلم تعليمه بعض كلمات الأفعال. (يأتى - يدعب - يلف - يجلس - يرفس - يرمى الخ) وهنا يمكن أن يصنع كلمتين فى جملة (راحت الكرة - كُتِل الطعام - الطفل يبكى) .. ويمكن اعداد ألعاب يقوم فيها الطفل بأشور مختلفة يصطبها الطفل ويقلدها، ثم تدريب الطفل على عمل طباق الكلمات (التضاد) - مثل أعلى/ أسفل، دخول/ خروج، أمام/ خلف
- الممارسة والتدريب أن تتاح للأطفال الفرصة للتحدث والاستماع اليهم وهم يتحدثون، ويترك لهم فرصة اللعب بالدمى.
- تدريب الطفل على التواصل وإو بالإشارة...
- ج- برنامج ليلي كرم الدين (١٩٩٥) لتنمية اللغوية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية- فقد تضمن أنشطة مختلفة لتنمية المهارات اللغوية على النحو التالي :
- بالنسبة لمهارة الاستماع استخدمت عدة ألعاب منها لعبة الهمس، لعبة من أنا، لعبة ماذا افعل، رواية القصة، ألعاب مشجورى الصوتية
- وبالنسبة لتنمية مهارة التعبير والتحدث استخدمت الأغاني والأناشيد، التمثيل، التعبير الحر، رواية قصة مصورة مثالية، اللعب الإيهامى والتمثيل
- وبالنسبة لأنشطة تنمية مهارات التواصل اللغوى استخدمت لعبة التلغيطون، لعب التعامى الحر أو الطلاقة، استخدام الكلمات ذات المعنى الواحد أو المضاد، استخدام عينة الجمع
- أما الأنشطة التى تساعد على اكتساب المدلولات اللفظية (المفاهيم)

فقد استحدثت الأعداد (النعداد بين الكلمات)، العلاقات المكانية والعلاقات الزمانية ، والألوان والأشكال والأحجام، والمطابقة، والترتيب والتصنيف ، والعدد

ـ كما استحدثت أنشطة لهيئة الطفل للقراءة والإعداد للكتابة من خلال البطاقات المصورة والربط بينها وبين مطابقات الكلمات المناسبة، توصيل الكلمات بالصور ، تعرف الطفل على اسمه وكتابته، التدريب على قراءة الصور المتمثلة في القصص، لكمال الصور الناقصة، اتصال النقط وتتبع الحروف، الخ .

د - برنامج مراهب إبراهيم حيد، نعمة مصطفى (١٩٩٥) فقد ركز في تنمية اللغة والاتصال لى زيادة المصيلة القوية، وتنمية ادراك الطفل بالبيئة المحيطة وذلك باستخدام شرايط كاميت، كروت توضيحية، صور وملصقات، أغاني وأشيد لتطلق أسماء أشياء من البيئة المصيلة ، والتمييز بين أصوات بعض الحيوانات، إصدار أصوات تدريبية، تقليد أصوات الكلمات التي يسمعها الطفل، استجابة الطفل لاسمه، أداء تدريبات لغوية، تكوين جمل من ثلاث أو أربع كلمات

هـ أما لويس كامل عتيق (١٩٩٨ - ج ٤٢-٤٧) فقد عرض نموذجاً للتدريب على لبنات تعليم اللغة للمعاقين عقلياً فيما يتعلق بمهارتي الفهم والتعبير على النحو التالي :

ـ بالجمعية لاكتساب الطفل مهارة الفهم - أشار الى أن ذلك يتطلب تدريبه على الاستجابة للتعليمات أي انتباه الطفل لما يقال له ويستعان في ذلك معاهيم الحث، وإزالة التدرجية ، والتعقيم - بحيث يسير التسبيل على النحو التالي

• إعطاء التعليمات اطلب من الطفل عمل شيء - مثل (اجلس على الكرسي... أعطني الكرة... تعالي معي)

• بحث الطفل على القيام بالعمل

• تدعيم الطفل بعد ذلك بنقل من الحث الى الحد الأدنى المطلوب لقيامه بالعمل كاملاً، ثم القاء كلمة بعد ذلك .

نالسف لفهم الكلمات - بدأ بتعليم الطفل معاني وأسماء الأشياء (كرة كوب ... الخ)، وكشف تعرف الأشياء - (جمراء ، كيبقة صاحمة الخ)، وأين توجد الأشياء (فوق - تحت، أمام، خلف بجانب الخ) وعلى

المعرب أن يكرر التمرين فيغير الأشياء أو يغير أوضاعها ، ويدعم أداء الطفل في كل مرة ، مع مراعاة عدم أصابة الطفل بالممل قدر الإمكان - أما عند تعليم الكلام فقد ذهب لورنس كامل مليمه الى أن هناك طريقتان يمكن البدء بهما لتعليم الطفل المعاق عقلياً الكلام هما التشكيل والتقليد (وسوف نفصل الحديث فيهما في الحديث عن فنيات البرنامج)

٢- المستوى القيمي والأسس التي بني عليها:

في ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد محتوى البرنامج في صورته المبدئية وقد تضمن ٣ لعبة (ثلاث ألعاب لكل مهارة من المهارات اللغوية التي سبق تعديدها في أهداف البرنامج) تشتمل على أنشطة لغوية، ألعاب تمثيلية (درامية)، أحاسي وإبشيد وكلها ألعاب جماعية يشترك فيها جميع أفراد العينة (المجموعة التجريبية) معاً بتوجيه من الباحثة

وتد روي في جميع الأنشطة أن يتوافر فيها مجموعة من الأسس حتى تتحقق فوائدها في تحسين الأداء اللغوي - وهي

- ١- أن تركز جميع أنشطة اللعب على المهارات اللغوية (استماع ، فهم، التعبير اللغوي ، الخ) وتسمى الى تصنيف الأداء اللغوي أو إحدى مهاراته
- ٢- أن تعتمد أنشطة اللعب على أكبر قدر ممكن من الصور والأدوات حتى تكون محسوسة للطفل المتخلف عقلياً لضمان أكبر قدر ممكن من الإيجابية من جانب

- ٣- أن تكون الكلمات والمفردات والمفاهيم محددة في كل نشاط أو لعبة حتى لا يرتبك الطفل، وعدم استخدام كلمات بمعنيين مختلفين في لعبة واحدة أو نشاط واحد وإذا " فهي المراحل الأولى يتم ربط المثير باستجابة واحدة وإذا وجدت كلمة معينة تستعمل للدلالة على معنيين فمن الأفضل استعمالها في المعنى الأول حتى يتمكن الطفل من تعلمها ثم يتم تعلمها في المعنى الثاني في مناسبات ومواقف أخرى (نادر البريد ١٩٩٢ ، ٧٩-٨٠)

- ٤- أن تسمح أنشطة اللعب للأعمال بالحديث والتفاعل الجماعي في التعبير عن الذات أثناء اللعب وأن يشارك الطفل في كل نشاط أو لعبة بمجهود خاص للتعبير أو المعنى التفضلي لزيادة مقدراته وزيادة فهمه للمواقف ومساعدته على تذكره والتعرف على الأشياء وتكوين المفاهيم لديه (فاروق

صادق. ١٩٧٨، ٢٢٥)

٥- أن تسبب أنشطة اللعب مستوى مهم ومبركات الأطفال المعاقين عقلياً حتى لا تتعدى قدراته وتشعره بالعجز.

٦- أن يزود الطفل بالنشئة الرجعية القوية *immediately* feedback بشأن صحة أو خطأ الألفاظ أو التجارب التي تقدم وذلك لتشجيعه على الاستمرار في اللعب (نادر الزويد ١٩٩٢، ٧٨)

٧- أن ترتبط أنشطة اللعب مغرر معقول - بالخبرات المباشرة للطفل، وأن ترتبط الكلمات والمعاني الجديدة معاجات الطفل ومعانيه الفردية وتتلاءم مع الأحداث اليومية وترتبط بمواقفه مع أفراد الأسرة والمجتمع (سليمان الربيعي ١٩٨٢، ٨)

٨- أن تدرج أنشطة اللعب من السهل إلى الصعب حتى يتمكن الطفل من استيعابها لكي توفر له فرصاً للنجاح ما أمكن ، وأن تقدم الخبرة المعوية على أجزاء بالترتيب ولا تتقبل من جزء إلى جزء آخر إلا بعد التأكد من نجاح التعلم في الجزء الأخير (فاروق صادق. ١٩٧٨، ٢٢٧)

٩- أن يعتمد تنفيذ كل نشاط من أنشطة اللعب على التكرار للمعززات والمعاني الجديدة مع ربطها بما سبقها من مفردات ومعاني وذلك لتعمية القدرة على التذكر البعدي عند الطفل للمعاني عقلياً وفي حالة التكرار - لأنشطة اللعب - يتم توزيع عمليات التكرار على فترات زمنية بدلاً من تكثيفها في وقت قصير . وعند استعمال مفهوم جديد يعود إليه مرات ومرات وفي مناسبات مختلفة وأوقات متعددة وبمس من ألف جديدة وذلك لنقل أثر التعلم للمواقف الجديدة (نادر الزويد ١٩٩٥، ٧٩)

جدول (١) المحتوى الإجمالي للنشطة برنامج اللعب الجماعي الموجه

٥	المهارة	المهارة
١	مهارة التعرف السمعي	١- التعرف على الأصوات ٢- التعرف على صاحب القناع ٣- لعبة الهدس
٢	مهارة الذاكرة السمعية	١- لعبة مصدر بلائي ٢- لعبة للظائر الصغير ٣- لعبة الأعداد
٣	مهارة اكتساب مفردات	١- ألعاب التشكيل والتكوين ، والمفرد والجمع ٢- لعبة تحويل الجمل ٣- لعبة أدوات المهنيين (من يستعملني)
٤	مهارة ادراك المعنى	١- لعبة من المصانع ٢- لعبة وصف الملابس ٣- لعبة أنا مبدع
٥	مهارة للفهم	١- محادثة تليفونية ٢- فهم المواقف من الصور ٣- لعبة التعرف على الصور من أوصافها
٦	مهارة التعبير	١- لعبة الأنشطة اليومية ٢- لعبة خذ من الصندوق وتحدث ٣- لعبة ضد السيلاد
٧	مهارة التفاوض القلبي	١- لعبة التفاوض ٢- لعبة البطاعم ٣- لعبة الضيف في المنزل
٨	مهارة التصنيف	١- لعبة الفرز ٢- لعبة تصنيف الطيور والحيوانات ٣- لعبة الملابس
٩	مهارة التعبير البصري	١- لعبة المطابقة ٢- لعبة النشاد (الأضداد) ٣- لعبة الأشكال والتصميمات
١٠	مهارة الذاكرة البصرية	١- لعبة التفكير ٢- لعبة اكمال الصور الدافضة ٣- لعبة الأشياء التي تشبه مع بعضها

١- العرض على المحكمين .

بعد أن تم تصميم محتوى برنامج اللعب الجماعي في صورته النهائية تم عرضه على عشرة من أساتذة الصحة النفسية لأحد إرائهم حول

- خطرات البرنامج التي تم تجنبها

- مدى مناسبة كل لعبة من الألعاب للطفل المتخلف عقلياً

- مدى مناسبة إجراءات كل لعبة لأهدافها

وقد تمت مراجعة الألعاب والأنشطة تبعاً لآراء المحكمين

٥- الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لبرنامج اتعجب المستخدم في الدراسة الحالية على عدد (٢) أطفال من المعاقين عقلياً في عمر ٩-١٢ سنة بمستوى ذكاء (٥٠-٧٠) من معهد التربية الفكرية وفي صورتها تم التعرف على

١ - تحديد الطريقة المستفيدة لتنفيذ إجراءات كل لعبة والأنوات اللازمة لكل

مسيها - وقد وجدت الباحثة ضرورة مراعاة اتباع الألفاظ البسيطة

(والعامية أحياناً) في الحديث مع الأطفال المعاقين عقلياً (في جملة

اللعب) خاصة أن معظم هؤلاء الأطفال من مستوى ثقافي اجتماعي

منخفض.

ب - المدة المناسبة لكل لعبة حيث وجدت الباحثة أن كل لعبة من الألعاب

تستغرق فترة تتراوح بين ١٥-٦٠ دقيقة حتى يتمكن الأطفال من إتقانها

وضمن استيعاب المفردات والمفاهيم المستخدمة ، وحتى يمكن تكرار

إجراءات اللعبة عدة مرات خلال الجلسة المحددة

ج - تحديد الفئيات المستعملة وجدت الباحثة أن فئات العلاج السلوكي

لها قيمتها في تحسين الأداء القوي - ومنها (التعجب (التعزيز)،

المنحج والتقليد، والتشكيل ، والحث وإدراك وضعها في اعتبارها كصفات

أساسية عند تنفيذ البرنامج

ب - الأساليب والتقنيات

يعتبر مجال تحسين الأداء القوي من المجالات التي تستخدم فيها طرق

وعيات العلاج السلوكي بشكل أساسي وفعال - وأهم الفيات التي اعتمدت عليها

الناحثة في برنامج الدراسة الحالية

١- التعديم :

يعني التعديم reinforcement تقوية السلوك - أي أنه شيء ينتج عنه معنى - فهو يريد من إمكانية وقروح السلوك مستقلاً (لويس كامل مليكة ١٩٨٨ - ج ، ٩) ويرى واطسون (١٩٨٨) أن التعديم يجعل السلوك خاضعاً لتحكم المنبهات الملانسة - من ثم يتوقف نجاح أو فشل أي برنامج تدريبي انساني على قوة وهداية التعديمت المستفدمة (ل . ص. واطسون ١٩٨٨ ، ٨١)

وتقسم التعديمت الى أربعة أنواع :

١- التعديمت الأولية وهي الأشياء الضرورية للحياة كالطعام ، و لشراب ، والطوى ، والرحة... الخ .

٢- التعديمت الثانوية وهي أشياء لاكتسب قيمتها في حد ذاتها ، بل فيما تمكن الطفل من الحصول على ما قد يرغب فيه - ومنها المكوى . الماركات والنجوم ، أو مشاهدة برنامج محبب . الخ (وهذا النوع من التعديمت قد لايسهل استخدامه مع المعانين عقلياً)

٣- التعديمت الاجتماعية : ومنها المدح ، والايثامات ، والقبلات ، واحتفاس الطفل ، وكل ما يشير الى الاهتمام بالطفل .

٤- مدممات مشيرة للاقتباء Simulating ومنها اللعب والعرائس ، والأنشطة ، والموسيقى ، الألوان المبهرة وغيرها من المثيرات الحسية السمعية والبصرية والشمسية (لويس كامل مليكة ١٩٩٨ - ج ، ١٠-١١)

ولمى صرحى تطبيقات التعديم في تعديل سلوك المعانين عقلياً - يشير محروس الشلوى ، محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨ ٢٢٧-٢٣٧) الى أن أنواع التعديم الايجاسى تشمل استخدام الأطعمة ، والحلوى ، والتفدية الرجعية ، والاستحسان الاجتماعى ، واستخدام السلوكيات الأكثر اجتماعية (الأنشطة التى تلقى اقبالاً كثر من غيرها من الأنشطة) . أما أنواع التعديم السلبى فتشتمل على استبعاد حادث مفر بعد استحبابه ما مما يترتب عليه زيادة احتمالية وقروح هذه الاستجابة (وان كان هذا الأسلوب لايمستخدم كثيراً في برامج تعديل سلوك المعانين عقلياً)

ويشير نادر الريود (١٩٩٥ ٨٢-٨٣) الى عدة قواعد لاستخدام التعديم مع الاطفال المعانين عقلياً- هي

١- أن يأتى التعديم فوراً بعد حدوث الاستجابة أو السلوك المراد تعليمه للطفل المعان عقلياً ، وذلك مثل نطق كلمة معينة - فاداً مظهرها صميحة

فيتم التدعيم مباشرة ، وذلك حتى يتمكن الطفل من الربط بين الاستجابة الصحيحة والتدعيم - وحتى لا يتعود سلوكا آخر يمكن أن يحدث بعد السلوك الأول

٢- يجب أن متعدد السلوك المراد تعليمه للطفل المعاق عقلياً ، وذلك حتى يعرف السلوك أو المهارة التي يريد تدعيمها ، وحتى يفهم الأطفال الآخرون أن المدح والثناء أو التدعيم المادي الذي أحده الطفل مرتبط بسلوك معين

٣- يتم التدعيم في الوقت الذي يظهر فيه السلوك

٤- يتم التدعيم وفق جدول :

- إما تدعيم مستمر ، أي تدعيم الاستجابة الصحيحة كلما ظهرت .

- أو تدعيم دوري (منقطع) على فترات

ومن المفعل مع الأطفال المعاقين عقلياً استخدام التدعيم المستمر في البداية حتى يتم تعلم الاستجابة المرغوبة ، وحتى تثبت في المستقبل نستعمل التدعيم المنقطع .

هذا - وقد ركزت الأبحاث على استخدام هذه التقنية في تطوير برنامج للتعلم النشائي الموجه فمثلاً لاستجابة الأطفال المعاقين عقلياً في المهرجة التجريبية لتحسين الأداء اللغوي لديهم (وذلك باستخدام الحلوى ، اللعب ، والهدايا ، بالإضافة إلى الانتماءات وكلمات الاستحسان)

٢- التعلم بالتقليد

تعتبر النمذجة Modeling إحدى التقنيات المستخدمة في تعديل سلوك المعاقين عقلياً بصفة عامة ، ولها قيمتها في تحسين الأداء اللغوي بصفة خاصة ويرتبط بمصطلح النمذجة مصطلحان آخران هما

- التقليد imitation

- والتعلم بالملاحظة learning by observation

ويستخدم مصطلح النمذجة ليشير إلى سلوك الفرد الذي نلاحظه أي الذي يعمل كمودج أما التعلم فإنه مصطلح للدلالة على سلوك المتعلم الذي يلاحظ سلوكاً معيناً ويقوم بتقليده وهو يعكس الأداء . في حين يطلق مصطلح التعلم بالملاحظة للدلالة على التعلم الذي يحدث من ملاحظة الآخرين وقد يكون الأداء في هذه الحالة لاحقاً ولاشتمل على التقليد الفوري (معزوس الششاري محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨ ، ١٥٥)

ويشير لويس كامل ملكه (١٩٩٨، ج ٢١-٢٢، ٤٣-٤٧) إلى أن المدرب يجب أن يقوم بتمدية الفعل المطلوب من الطفل المعاق عقلياً تقبده، ثم يعد الطفل على القيام به، وبعده لاستجابته المستمته، وبالتدريج حين يكون أكثر استعداداً لقيام بالفعل المضجع، فاساً نقل من العث إلى أن يعد الطفل تماماً النموذج بون عث وبعد رصد خط الأساس تبدأ بتطعيمه كيف يقند الحركات أو الكلمات البسيطة (لأنها أسهل من تقليدها)، ويكرر الأداء حتى يستوثق المدرب من أن الطفل استطاع القيام بالأداء المطلوب، ثم بعد ذلك ينتقل إلى تمدية سلوك أكثر تعقيداً وهكذا فعند تدريب الطفل على نطق الحروف أو تقبذ الصوت يقلد الطفل حركات الفم مع النطق ويروج الاصوات وحين يقلد صوتاً معيه صوتاً آخر، ثم يعلمه الجمع بين الاصوات في كلمة مثل ما ما وبعده م سدا بالكلمات المركبة من مقطعين أو أكثر لتكون كلمة، وعندما يجد الطفل الكلمات مفيدة له ويستخدمها تلقائياً للإشارة إلى ما يريد - فإنه يكون قد تكومت لديه بدايات الكلام

ولقد استخدمت الباحثة النمذجة في جميع ألعاب وأنشطة البرنامج خاصة في تحق الكلمات ومنها على سبيل المثال (لعبة التعرف على الأصوات، الأدمى والأنشيد، ألعاب التذكير والتثقيف والمفرد والجمع، وأنوات المهيين، إلخ) فكانت تطبق بالكلمات قبل أن ينطق بها الطفل، وتكرر النطق مع الطفل حتى ينطق النطق بالمفردات

٣- التشكيل :

يرى لويس كامل ملكه (١٩٩٠، ٧٨) أن التشكيل Shaping أو انقريب المتابع هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى ويبدأ التشكيل من النقطة التي يكون التعليل عندها، ثم يشرح في خطوة صغيرة بحيث يتغير سلوكه بيسر مع تقديم التدعيم ومعالجة الأخطاء والمشكلات في مرحلة متكررة من الخطوات الصغيرة

ويذكر وألمسون (١٩٨٨ ٥٦-٥٩) أن تشكيل السلوك يعني تشكيل اسلوك البسيط في سلوك أكثر تعقيداً - ويتكون من

- ١ - التقريب المتتابع - ويستخدم لتعليم وحدة مفردة من السلوك- وهو يعني تدعيم السلوك الذي يجعل الطفل يقترب أكثر فكثر من السلوك المطلوب بطريقة خطوة خطوة

ب - عملية التسلسل وتستخدم لوصول عدة وحدات من السلوك معاً وتتركز أهمية عملية التسلسل في
 - أنها تسمح للطفل بتعلم التتابع السلوكي المركب
 - أنها اقتصادية جداً فيما يتعلق بالتدعيم فالطفل لا يعطى عبر تدعيم رئيسي واحد بعد إنتهاء التتابع السلوكي
 ويستخدم التشكيل أو التقريب المتتابع في برامج اللغة المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً - وذلك على النحو التالي

١- يبدأ بتدعيم الأصوات التي يطقها الطفل- وبخاصة تلك التي تقترب من أصوات الكلام، وبعد ذلك تدعم فقط الأصوات التي تكون أقرب إلى الكلام، وبعد هذا تدعم فقط الكلمات التي يريد أن يتعلم نطقها (لويس كاس مليكة ١٩٩٨، ٤٣)

٢- أن تتم عملية التعلم والتدريب الفوري على أساس منظم وتتابعي بحيث تقدم للطفل والمهام الأساسية قبل المهام الصعبة، ويتم التعلم على أساس انتقاص خطوات.

٣- يجب أن يحدد المستوى الأفضل الذي يجب أن يعمل فيه الطفل الصالح فإذا كانت المهام الثانوية سهلة جداً فإن الطفل لن يشعر بالتحدي مما يمنعه من استخدام أقصى درجة من الجدة والقدرة ، أما إذا كانت صعبة فإنها ستواجهه بالفشل وتقلل من رغبته في التعلم (نادر البرودة ١٩٩٥، ٩٢)

هذا - ولقد استخدمت المائدة هذه الطريقة في عدد من الأنشطة منها ألعاب التفكير والتأنيث والمفرد والمصغ، ولعبة تحويل العمل، ولعبة أدوات المهنيين ولعبة أما مين، والمحاكاة التلقينية الخ - حيث استخدم مع التدعيم خطواته لاستجابات أفراد العينة

٤- البحث :

وهو يعنى مساعدة الطفل على القيام بفعل وتوجيهه خلال ذلك ثم تدعيم بحيث يصبح أكثر حرصاً على محاولة الفعل بنفسه .. وهناك ثلاثة أنواع من البحث

١- البحث الفيزيقي Physical Prompts وفيه يرشد الطفل باستخدام الأيدي لتحريك أطرافه أو للقيام بالعمل الذي يريد منه أن يقوم به أو

بعضه

ب - البحث من خلال الإيماءة Prompting by gesture إذ يمكن أن

تساعد الإيماءات الطفل على فهم ما يريد منه عمله . وغالباً ما تستخدم الإيماءات مع الكلمات لتوضيح المعنى ولكن يجب الحذر من استخدام إيماءات كثيرة قبل أن يتأكد أن الطفل يفهم الإيماءات

جـ - اثث اللفظي Verbal Prompts في تدكر للطفل ما يريد أن يفعله بالكلمات (كوبس كامل مليكة : ١٩٩٨ - ج ١ ، ص ٢٠)

ويستخدم الحدث في نجمين الأداء اللفظي - فمثلاً بدلاً من " قل صباح الخير" ، تصيح " قل صباح الف - " ثم قل " صباح " ، ثم قل " صب - " ، وكذلك يحفظ ارتفاع الصوت حتى يكاد يصبح هسماً ، ويرجع الكثير من الفضل إلى أحط ، توثيق وقف الحدث أو الاسراع به أو امتداده لأكثر من المطلوب ولقد استخدمت الباحثة هذه التقنية في برنامج اللعب الجماعي الموجه لنجمين الأداء اللفظي للأطفال المتعلمين حقياً في كثير من الأنشطة

جـ - الأدوات والوسائل المستخدمة -

استخدم في البرنامج أدوات متعددة - منها

١- جهاز تسجيل وشرائط مسجلة

٢- أدوات حقيقية : اقلام ، مساطر ، فرش أسنان ، مشابك ، صناديق ، أكواب ، أطباق وأوعية مطبخ ، برطمانات

٣- صور ورسوم وبطاقات ولوحات للأشياء والحيوانات ، والطيور

٤- لعب أطفال : أقراص ، أدوات عنزنية وألعاب الحرفيين (لعب)

٥- مواد مختلفة الأنواع (حقيقية) : فول ، فاصوليا ، بازلاء ، خضروات طماطم ، جزر ، قفلة ، بسلة ، بطاطس الخ وتستخدم هذه الأدوات حسب كل لعبة

رابعاً : إجراءات تقويم البرنامج -

يتم تقويم فعالية البرنامج بمدى تأثيره في مستوى الأداء اللفظي للأطفال المتعلمين حقياً (المجموعة التجريبية) من خلال القياس القبلي / المعدي ، والمقارنة بين المجموعة التجريبية والمضبطة باستخدام بطارية الفقرات النفسية اللفظية اعداد هدى برادة ، هادي صامق (١٩٧٨) كما سيتم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج بمساعدة مستوى الاداء اللفظي وقياسه بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج وتوقع اجراءاته

الفصل السادس

أنماط الألعاب

المستخدمة في تنمية الأداء القوي

- أولاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز السمعي
- ثانياً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة السمعية
- ثالثاً : ألعاب لتنمية مهارة اكتساب مفردات
- رابعاً : ألعاب لتنمية مهارة إدراك المعنى
- خامساً : ألعاب لتنمية مهارة الفهم
- سادساً : ألعاب لتنمية مهارة التعبير
- سابعاً : ألعاب لتنمية مهارة التوصل للقرى
- ثامناً : ألعاب لتنمية مهارة التصنيف
- تاسعاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز البصري
- عاشرًا : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة البصرية

يعرض هذا الفصل أنماط الألعاب الجماعية الموجبة المستخدمة في تنمية الإراء الففوى لدى الأطفال المعاقين عقليا في الدراسة الحالية ، واضعين في الاعتبار المهارات الففوية التي يهدف البرنامج لتنميتها

أولاً: ألعاب لتنمية مهارة التمييز السمعي

١- لعبة التعرف على الأصوات.

الأصوات :

جهاز تسجيل - أصوات مسجلة من الحياة اليومية (سيارة ، جرس ، تلفون، مدثرة .) - حيوانات (قطعة، كلب، خروف، جمار .) - طيور (ديك، عصفور، بط، ديك رومي) الخ
وصور للموسومات التي يصدر عنها الصوت (في بطاقات)

الاجراءات

- توزيع مجموعة الصور الخاصة بكل صف على الأطفال.
- يتم عرض الشريط المسجل لكل صوت على حده. وتذكر الباحثة اسم صاحب الصوت ، وتطلب من الأطفال أن يذكروا اسمه مع رفع صوته
- يشغل الشريط المسجل مرة أخرى ، ويطلب من كل طفل على حدة ذكر اسم صاحب الصوت مع تقديم صورة له عند سماع الصوت
- تقوم الباحثة بتعزيز الأراء. وإذا فشل الطفل تطلب من طفل آخر، ثم تعود الباحثة للمابق مرة أخرى ليذكر اسم صاحب الصوت .
- تطلب الباحثة من الطفل تقليد الصوت الذي سمعه بعد ذكر اسمه
- تكرر اللعبة حتى يتقن الأطفال التعرف على الأصوات وتمييزها والطلق بأسمائها

٢- لعبة التعرف على صاحب الفناع

الأصوات :

أقنعة مختلفة أرب ، أسد ، جمار ، ثعلب ، خروف ، قط ، كلب (وبعد الأطفال) وقد يتم إعدادها بالورق المقوى والألوان المتاحة مع عمل فتحات العيون والأنف ، أما الفم فيرسم

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بصوت الحيوانات التي سيقصونها
- يقف الأطفال المتسابقين في شكل دائرة ووجوههم للخارج
- يقف أحد الأطفال في منتصف الدائرة
- توزع البياض الأربعة على الأطفال ويلبسونها ثم يستديرون الى الداخل
- يبدأ كل طفل بقراءة الحيوان الذي يلبس قناعه ، ثم يلتفت الجميع نحو الداخل حتى يراهم زميلهم الواقف في منتصف الدائرة
- يبدأ الأطفال طفلاً طفلاً ويقول اسم الحيوان الذي يلبس قناعه ويقول صوته
- أنا القط نو نو نو
- ويقول الثاني : أنا الكلب هو هو هو
- ويقول الثالث : أنا فيل كبير وأبو رلومه ويقول رابع : أنا أسد قوي ، ، وهكذا
- وعلى الطفل الواقف في منتصف الدائرة أن يتعرف على اسم الطفل لهذا الجمع
- يصطف الجميع له، ويدخل الى منتصف الدائرة الطفل الذي تم التعرف عليه

٣- لعبة الهمس :

الاجراءات

- يجلس الأطفال والباحثة في شكل دائرة
- تبدأ الباحثة بهمس كلمة في اذن الطفل الجالس بجوارها - وتطلب منه أن يهمس بها لزميله الذي بجواره وهكذا وتستمر اللعبة الى أن يهمس الطفل الأخير للباحثة بنفس الكلمة .
- (يمكن الهمس بجملة صغيرة تزداد طولاً حسب قدرة الأطفال)
- يطلب من الطفل الأول أن يذكر للمجموعة مصوت مرتفع الكلمة التي همست له وهكذا ويمرر أداء الأطفال

ثانياً، ألعاب تنموية مهارة الذكرى السمعية

١- أغنية مصر بلادي :

الأدوات :

أعلام لجمهورية مصر العربية

الاجراءات

تبدأ الباحثة بأشاد كلمات الأعية بعد أن تعطى علماً لكل طفل

مصر بلادي	أنا دعواها
مصر بعيني	ما أعلاها
مصر قلبي	ما أعلاها
مصر ملاذي	أنا أعنيها
عاشت مصر	عاشت مصر

- في نهاية اسبوع يرفع الأطفال الأعلام التي في أيديهم
- تكرر الباحثة كلمات التشيد كثيراً حتى يعرفه ويحفظه الأطفال
- يبدأ المدء الجماعي مع وضع اليد على العين ، ثم القلب الخ ، وفي كل مرة يرفع الأطفال العلم في نهاية الأعية
- تعيد الباحثة التشيد مرة أخرى مع تغيير بعض الكلمات، وتطلب من الأطفال معرفة الكلمات التي تغيرت في التشيد (الأعية) لذا لم يعرفوا تعيد لهم الأعية أكثر وأكثر ليعرفوا ما تغير
- تصل الباحثة الأطفال
 - ما اسم بلدك ؟ مصر
 - هل تحب بلدك ؟
 - ما لون علم مصر ؟ (يعزز الأطفال)

٢- أغنية الطائر الصغير :

الأدوات :

صورة مصفوف في العش وأمه المصفوفة تطعمه في صه

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بأشاد كلمات الأعية

الطائر الصغير	ممكنه في العش
وأمه تطير	تنسى له بالخش
نحاله الطيور	أنا ما في العرش
كلنسه أمير	يجلس فوق العرش

- تكرر الباحثة كلمات التشديد (الأسمية) كثيراً حتى يعرفه الأطفال
- يبدأ الفتاء للجماعي ، وفي نهاية الأسماء يرفرف الأطفال بالبراعم كالطائر
- بعد أن يتقن الأطفال حفظ كلمات الأسمية تعيد الباحثة الأسمية مرة أخرى مع تعبير بعض الكلمات ، وتطلب من الأطفال معرفة الكلمات التي تعبرت في الأسمية (ريثاب أو يعمر الطفل الذي يتعرف على التعبير) إذا لم يتعرف الأطفال على التعبير في كلمات الأسمية تكرر أكثر وأكثر ليتعرفوا على التعبير في الكلمات
- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال

• أين يعيش الطائر الصغير ؟

• بعداً تلتى له الأم ،

• كيف تتخيل الطيور الصغير ؟

- ويعزز أداء الطفل الذي يجب

٣- أسمية الأعداد

الأدوات :

أرقام على بطاقات

الأجرواوت

- تبدأ الباحثة بانتشاد كلمات الأسمية

واحد شوري	اثنين مامسا ويايسا
ثلاثة هما اخواني	أربعة هما اسماعيلي
خمسة اصابع يدي	سنة أصمعي من نومي
سبعة أروح مقرمعتي	ثمانية أدخل فمضلي
تسعة العصاة الأولى	عشرة أطلع فمضعة

- تكرر الباحثة التشديد ، ويردد الأطفال وراءها مرات ومرات
- تعيد الباحثة كلمات الأسمية مع تعبير بعضها ، وتطلب من الأطفال التعرف على الكلمات التي تعبرت
- تسأل الباحثة - الأطفال عدة أسئلة

• من اثنين ؟

• من الواحد ؟

• من الأربعة ؟

• من الثلاثة ؟

• كم أصابع اليد ؟

• متى تذهب إلى المدرسة ؟

• متى تبدأ الحصّة الأولى ؟

• متى تطلع القسمة ؟

- يتأب الأطفال على الإجابات

- وتكرر اللعبة والاسئلة

ثالثاً: ألعاب التسمية مهارة لتساب مفردات وتراكيب

1- ألعاب التذكير والتأنيث والمفرد والجمع

الأموات :

صور (بطاقات ، يظهر فيها صبيغ الذكر / والمؤنث ، والمفرد / الجمع)

الاجراءات

(أ) تبدأ الباحثة بعرض الصور على الأطفال صورة صورة مع ذكر اسم كل عنصر

فيها (ملكه ، ومؤنث) ، (مفرده ، وجمع)... وتطلب من الأطفال أن يكرروا

وراءها

· تقسم الأطفال إلى مجموعتين الأولى الذكر ، والثانية للمؤنث.

- تعرض على الأطفال صورة المثير ، وتطلب من مجموعة الفكر أن تذكر اسمه

(بالمؤنث). ثم تنتقل إلى مجموعة المؤنث وتطلب منهم ذكر اسمه (بالمؤنث).

• ولد	• بنت	• مدرس	• مدرسة
• فنان	• فنانة	• فلاح	• فلاحه
• ملك	• ملكة	• مصفور	• مصفوره
• أمير	• أميرة	• قط	• قطه

• ديك • ديكه

• ديك

- يعزز أداء الأطفال في المجموعتين

- تطلب الباحثة من الأطفال البحث عن أشياء أخرى يذكر اسمها بالذكر والمؤنث

سها

(ب) تعيد الباحثة نفس الاجراءات مع ذكر مفرد المثير وجمعه وتطلب من كل

مجموعة أن تذكر ما هي الصورة المثير ...

• طفل	أطفال	• بنت	بنات
• قعاه	قعاط	• والد	أولاد
• كلب	كلاب	• كتاب	كتب
• غار	فئران	• فصل	فصول
• قلم	أقلام	• مدرسة	مدارس

ومكرا

- يبرز أداء الأطفال في مجموعتي المفرد والجمع
- يطلب من الأطفال ذكر أسماء أشياء أخرى بالمفرد واللاتيان بالجمع منها

٢- لعبة تحويل الجمل :

الأدوات :

صور على بطاقات

الاجراءات

- (أ) تحويل الجملة الخبرية الى استفهامية :
 - تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمعنى الاستفهام
 - تبدأ اللعبة بأن تذكر الباحثة جملة خبرية وتطلب من الطفل أن يحولها الى جملة استفهامية
 - ➡ الباحثة : انا ألعب بالكرة .
 - الطفل : هل تلعب بالكرة ؟
 - الباحثة : حضر أحمد .
 - الطفل : هل حضر أحمد ؟
 - تكرر اللعبة ويمرر أداء كل طفل
- (ب) تحويل الجملة الخبرية الى مفعلة :
 - تبدأ الباحثة بنفس الطريقة السابقة بتعريف الأطفال على طريقة اللعب
 - تذكر الباحثة جملة خبرية وتطلب من الطفل أن يحولها الى جملة مفعلة
 - الباحثة : خرج على
 - الطفل : لم يخرج على
 - الباحثة : لعب محمد

• الطفل لم يلعب محمد

- تكرر اللمة ويعزز أداء كل طفل

(ج) تحويل اللمة للظيرية التي هي :

- تطبيق نفس الطريقة السابقة بإعطاء الطفل أمراً وتطلب منه أن يحول اللمة

الى فهي على النحو التالي

• الباحثة : اجلس على الكرسي

• الطفل : لا تجلس على الكرسي

• الباحثة : أخرج من الفصل

• الطفل : لا تخرج من الفصل

٣- لعبة أدوات المهنيين (مَنْ يستعملني)

الأدوات :

صور أو مطاوعات لأدوات المهنيين (منشار ، شكوش ، فلس ، شبكة صيد ،

سماعة طبية ، خلاط ومضرب بيض... الخ)

الاجراءات

- تعرض الباحثة على الأطفال صور الأدوات واحدة واحدة وتعرفهم باسم كل

أداة (أداة)

- تطلب من كل طفل أن يعبر عن اسم كل واحدة

• ماذا ؟ منشار

• من يستعمله ؟ النجار

• ماذا يصنع به ؟ يشق الخشب (يقطع الخشب) ، (يعزز أداء

الطفل)

- تطلب الباحثة من الأطفال أن يقولوا معا أنا المنشار - يستعملني النجار -

يقطع بي الخشب

- وهكذا مع بقية الأدوات - وتستمر للعبة

وإبعاء: ألقاب لتنمية مهارة ادراك المعنى

١- لعبة من الصانع :

الأدوات :

صور لبعض المهن .

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بعرض صور لعدد من المهن على الأطفال ، وتطلب منهم التعرف على صاحب الصورة .

- تعطي الباحثة لكل طفل في المجموعة صورة لصاحب مهنة

- تذكر الباحثة اسم صاحب كل مهنة وتطلب من جميع الأطفال النطق باسمه

- تذكر الباحثة عمل يقوم به صاحب مهنة - كمن تقول : " مين اللي بيعمل الخبز؟"

- تطلب من الطفل الذي معه صورة الخباز أن يرد فيقول " أنا الخباز " أنا اللي بعمل الخبز" . (ويمرر الطفل)

- وهكذا تكرر اللعبة مع بقية المهن (الطبيب - المدرس - المجار - الفلاح - البقال - الجزار - النزي - الضابط - المهندس .) . مع تبديل الأطفال للمهن أو الصور الخاصة بها

٢- لعبة وصف الملابس :

الأدوات :

ملابس شخصية لكل طفل .

الاجراءات

- تطلب الباحثة من كل طفل احضار ملابس معه من البيت (تختلف من الرى المدرسى)

- تبدأ اللعبة بارتداء كل طفل ملبسه .

- يجلس الأطفال على شكل نصف دائرة أو حرف U ، وتطلب الباحثة منهم الانتباه الى أنها منتصف ملابس واحد منهم، والطفل الذي نصف ملابسه يقف

- تبدأ الباحثة في الوصف - ايا تطابق وصف الملابس التي تصفها الباحثة مع ملابس أحد الأطفال عليه أن يقف ويقول " أنا "

- تطلب الباحثة من الطفل أن يصف ملابسه بنفسه (ويعزز أداء الطفل)
- إذا لم يدرك الطفل المقصود - تستمر الباحثة في إضافة صفات أخرى لملابس الطفل حتى يدرك الأطفال " الطفل المقصود بالوصف" .. ويطلب من الطفل أن يصف ملابسه بنفسه (ويعزز)
- وتستمر اللعبة

٣- لعبة أنا مين :

الأدوات :

قلم - كتاب - ملقطة - مقص - تليفون (لعبة) أو صوراً لها

الاجراءات

- تعرض الباحثة ثلاثة أو أربعة أشياء أمام الأطفال أو صوراً لها وتكهن قلم - كتاب - ملقطة - مقص ..

تقول للأطفال

" أنا بأرسم به ، واكتب به ، ويلتصق في الورق به - أنا أبقي مين في دول؟

- عندما يهيب الطفل يعزز

- تغير الباحثة الأشياء (ملقطة - تليفون - حذية)

وتقول

" أنا لي أرقام - واني جرس ، وتغير تكلم أي شخص من طريقى - أنا أبقي مين

في دول ؟

وهكذا ؟

ملحظة يمكن أن تصف الباحثة شئ ما في الفصل بطريقة بسيطة حتى

يستطيع الأطفال معرفة هذا الشئ

خامساً : ألعاب لتقوية مهارة التفهم

١- لعبة : محاكاة تليفونية

الأدوات :

شريط مسجل عليه مكانة تليفونية بين الام والطبيب

الاجراءات

- يتم عرض الشريط المسجل ليستمع الأطفال الى المحادثة جيداً مع تشجيعهم على الامصات الجيد... وتكون المحادثة على النحو التالي

الأم : صباح الخير ياكتور

الطبيب : صباح النور

الأم : أما والدة " أحمد " التي حضرتك كشفت عليه أمس

الطبيب : أهوه .. خير ان شاء الله . فيه حاجة

الأم : عاوزه أقول لحضرتك ان السفرته راحت من الولد .

الطبيب : الحمد لله

الأم : أنا بئسأل ياكتور ممكن أعطي الولد بقسماطه وشوية لبن؟

الطبيب : استمرى في اعطائه السوائل اليوم، ويكره اعطيه اللبن

والقسماط

الأم : شكراً ياكتور .

الطبيب : مع السلامة.

- تناقش الباحثة الأطفال لتعرف على مدى فهمهم للنص

« مَنْ المريض ؟ » « مَنْ الذي يتكلم في التليفون ؟ »

« ماذا تريد الأم ان تعرف؟ » « ماذا قال لها الطبيب ؟ »

- يمزج ابناء كل طفل - وإذا فشلوا في فهم الحوار يكرر سماع الشريط تبعاً ويستمر اللعبة .

٢- لعبة : فهم المواقف من الصور

الأدوات :

صورة كبيرة تعلق على الصبورة بها موقف - مثلاً (أم تضع طمحا الصغير
الناثم في سريته ، خلفها الأب ، وطفل أكبر ، ويحضر الأب الطفل من رقع صوت لو
يلتزم الصغرة) . أو أي صورة أخرى .

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بتمهيد الأطفال وتهيتهم الموضوع الذي تدرسه الصورة

- تسأل الأطفال

- من هؤلاء الأشخاص الموجودين في الصورة ؟
- ماذا تفعل الأم ؟
- أين ينام طفلها ؟
- ماذا يفعل الأب والابن ؟
- ما معنى وضعه أصبح على فمه ؟ (الرم الهدوء)
- هل الابن الكبير فهم المعنى الذي يقصده الطفل ؟
- ما الذي يدل على ذلك في الصورة ؟ (مشى الطفل على أقدام أمه)
- لماذا لا يريد الأب أحداث شوشاء في حجرة الطفل النائم ؟ (حتى لا يزعجه فيصحو)

- تستمر الباحثة في سؤال الأطفال حتى يفهموا الموقف تماماً
- تطلب من كل طفل أن يتحدث عن الموقف بنفسه (ويمرر أدا)
- تكرر اللعبة باستخدام صور أخرى .

٣- لعبة : التعرف على الصور من أوصافها :

الأدوات :

صور

الاجراءات

- تخرج الباحثة في اللعب بالصور مع الأطفال ، فتوزع عليهم صوراً لعبوانات أو طيور أو أشياء وتطلب من أحدهم استخراج صورة (قطء أو كتاب ..الخ) من بين مجموعة الصور
- ويمرر أدا كل طفل .
- عندما يلهم الأطفال اللعبة تعلمي كل طفل مجموعة أخرى من الصور لتضمن مواقف أو أفعال وتطلب من الطفل استخراج الصورة التي ينطبق عليها الرصف

- أعطني صورة الطفل الذي يركب دراجة
- أعطني صورة الطفل الذي يحمل حقيبة ذاهباً الى مدرسته
- أعطني صورة الأطفال الذين يلعبون الكرة
- أعطني صورة الطفل الذي يركب السيارة مع أبيه

سادساً : ألعاب لتنمية مهارة التعبير

1- لعبة : الأنشطة اليومية :

الأموات :

مجموعة من الصور حول أنشطة الطفل اليومية

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بعرض صور للأنشطة اليومية على الأطفال صورة صورة . وتطلب منهم التعرف على الأحداث الموجودة في كل منها - (أو أن تذكر اسم النشاط وتطلب منهم ذكره والطلق به جماعيا)

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| • الاستيقاظ من النوم | • الذهاب الى الحمام |
| • تناول الإفطار | • الذهاب إلى المدرسة |
| • أخذ المروس | • الرجوع الى البيت |
| • تناول الغذاء | • الاستنكار |
| • مشاهدة التلفيزيون مع الأسرة | • العشاء |

- تعطي الباحثة كل طفل في المجموعة صورة النشاط من الأنشطة السابقة وتطلب من الأطفال الوقوف بالترتيب حسب الأنشطة اليومية
- وتطلب من كل طفل أن يتحدث عن النشاط الموجود في الصورة (ويحزّن الطفل) وتستمر حتى يفهم الأطفال الأنشطة اليومية وترتيبها
- يتم جمع الصور من الأطفال ووضعها في ترتيب معين ، ثم تطلب من كل طفل على حدة أن يقوم بإعادة ترتيب الصور وهو يذكر النشاط في كل صورة (ويحزّن أد . الطفل)... وهكذا

2- لعبة : خذ من الصندوق وتحدث :

الأموات :

- أنواع مختلفة من الأشياء التي يستعملها الطفل يوميا قلم ، مسطرة ، طباشير ، فرشاة أسنان ، كوب ، مشبك خسول ، كرة ، ملعقة الخ
- صندوق تحفظ فيه الأشياء

الاجراءات

- يجلس الأطفال في شكل دائرة - ويوضع الصندوق في الوسط
- يطلب من كل طفل على حدة أن يخرج شيئاً واحداً من الصندوق ويتحدث به
- كأن يقول :
- " هذا قلم - لونه - نكتب به "
- ويحزّز أداء الطفل.
- وتستمر اللعبة ...

ملحوظة : لتجنب صعوبة الاعتبار تمسك المائدة الصندوق بحيث لا يستطيع الطفل رؤية الأشياء الموجودة داخل الصندوق ليكون الموضوع مشوقاً لكل طفل.

٢- لعبة : عيد الميلاد :

الأموات :

تراييزة ، بالونات ملونة ، زينة ، ألعاب (هدايا) ، ثورته ، شمع ، أطباق

الاجراءات

- تقوم الباحثة بشيئة أذهان الأطفال بتوضيح لعبة عيد الميلاد ، باستخدام صورة لعيد ميلاد ، وتسالهم ماذا نقول في هذه المناسبة . وماذا نقول فيها
- تبدأ اللعبة بمشاركة الأطفال في اعداد المكان، وتزيينه، ووضع الأطباق ، والتورته، والشمع...
- يبدأ الأطفال يخلطون ويسلمون على الطفل الذي نحتفل بعيد ميلاده (وعالما ف يتم اختياره من بين أطفال المجموعة يتوافق تاريخ ميلاده مع تاريخ اليوم - ما أمكن ويمكن أن يكون عدة أفعال) يتبادل الأطفال مع الطفل كلمات التهانى ' كل سنة وانت طيب' ، ' هقبال كل سنة'
- تقوم الباحثة بتشغيل الشموع ووجداً الأطفال في الغناء الجماعي (مع الموسيقى المسجلة على شريط)
- عيد ميلاد سعيد تتبناك عمر سعيد
- وانت بادي عام جديد م المهاره بأجمل عيد
- أو غناء أخيه عيد الميلاد المعروفة
- (سنة حلوه يا جميل ... سنة حلوه يا جميل)
- وتنتهي مأكلاء الشموع ، وتوزيع التورته والهدايا

سابعاً : ألعاب لتنمية مهارة التواصل اللفوي

١- لعبة : التليفون :

الأدوات :

كوبين من الكواب الزبدي يتم تثبيتهما ويربطان بشريط دويرية ويمتد المحيط حتى لا يفلت ... أو يستخدم عدد ٢ تليفون لعبة

الاجراءات

- تطلب الباحثة من اثنين من الأطفال اجراء حوار مع بعضهما حول موضوع معين (تقديم الياحة بإعداد مضمون الحوار مع الأطفال ونمذجة الأداء)

- وحسما ينتهي كل واحد من حديثه يقول كلمة (حَوَل) ، ثم يبدأ الطفل الثاني في الحديث... وهكذا

- تكرر اللعبة مع كل اثنين من الأطفال .

- تسأل الباحثة بقية الأطفال عن مضمون الحوار الذي دار بين الطفلين في التليفون

ملحوظة : يمكن أن يقسم الأطفال الى مجموعتين كل منهما تجلس في جانب من جوانب الفصل - ويتصل طفل من كل مجموعة بطفل آخر من المجموعة الثانية ويجري حوار معه بالتبادل ، ثم تسأل الباحثة الأطفال الآخرين عن مضمون الحوار

٢- لعبة : المطعم :

الأدوات :

مناضد صغيرة للأطفاله كراسي ، أطباق لعبة ، أدوات مائدة ، أوعية مطبخ خطء رأس مناسب (للجرسون)، مريضة ، نقود (لعبة)

الاجراءات

الأدوار :

- طفل أو اثنين للقيام بغير الجرسونات (بلسون أغطية الرأس)

- طفل أو اثنين لتقديم الطعام .

- عدد من الأطفال (زبائن)

- طفل المساب (الحزينة)

- تبدأ اللعبة بوضع المناضد والكراسي على شكل مطعم

- يدخل مجموعة من الأطفال اثنين اثنين ويجلسون

- يقدم لهم الجرسون القائصة

- يطلب الزبائن الطعام - يقدمه لهم الجرسون - يكلون - يحاسبون بالنقود - يخرجون

ملحوظة : تقوم الباحثة بدور النموذج حتى يتعرف كل طفل على دوره في اللعبة جيداً ، ويتم توجيهه في كل حركة - وماذا يقول الى ان يتكن دوره

٣- لعبة : الضيوف في المنزل :

الأدوات :

أكواب ، صينية تقديم ، مشروبات ، عذبة (لب) .

الاجراءات

الأدوار :

- مجموعة من الأطفال يمثلون الضيوف

- مجموعة يمثلون أصحاب المنزل

- تبدأ الباحثة بشرح الدور بمزاول الأطفال من الضيوف ، وماذا يفعل عندما يستقبلهم ، وماذا تقدم لهم .. الخ .

- تقوم الباحثة مع الأطفال بتنظيم المكان - بوضع مجموعة من الكراسي في صورة (غرفة معالون) في الوسط قرابرة .

- تبدأ اللعبة

- يق الجرس (من الضيوف) - لومق على الباب

يتقدم طفل من أهل المنزل ويصبح

رحيب طفل من الضيوف أنا محمد ، وأحمد ، وأبراهيم

جانبين نودركم

يقول طفل (من أهل المنزل) الضيوف وصلاً

يقب أهل المنزل (مستقبليين) أفلاً وسهلاً اتمصلوا

المضيف : شكراً (ويجلسون)

ويجلس أهل المنزل معهم سوياً
يقول أصحاب المنزل : تشرّبوا حاجة سائقة
الضيوف شكرأ .
يقول أصحاب المنزل : تشرّبوا شاي
أعمل شاي يا ..
يتبادل الأطفال الحديث في أي موضوعات .
- وتستمر اللعبة .

ثامناً ، ألعاب لتنمية مهارة التصنيف

١- لعبة : الفرز

الأدوات :

- أفاء به مواد مختلفة الأنواع والأشكال والألوان (فاصوليا - بارلاء ، فول ،
ديابيس ، .. الخ
- برطمانات لكل طفل للفرز .

الاجراءات

- يجلس الأطفال حول الاتاء الذي يحتوي على المواد المختلفة
- تستخرج الباحثة واحداً من المواد المختلفة وتسميه للأطفال .
- تعطى الباحثة كل طفل برطماناً خاصاً به ، وتطلب من كل واحد أن يجمع موعداً
واحداً فقط من المواد الموجودة في الاتاء
- تبتال الباحثة كل طفل عن اسم الشيء الذي يجمعه وتعزز أداءه

٢- لعبة : تصنيف الطيور والحيوانات .

الأدوات :

- صورة بحر ، وصورة يابس.
- صور لحيوانات وطيور وأسماك

الاجراءات

- (١) التصنيف أماكن تواجد الحيوانات والطيور .

- تلصق الباحثة صورة تمثال بحراً ، وصورة تمثال اليابس
- توزع على الأطفال صوراُ لحيوانات أو طيور يعيش بعضها في الماء وبعضها في اليابس
- يتقدم كل طفل بالصورة التي معه ليضعها في المكان المناسب لها - ويمكن أن تمثل الصورة بطه، لوزة، دجاجة، خروف، بقرة، صبيح البحر، أرنب، حصان، كابيوريا
- يعرض أداء كل طفل

- (ب) بنفس الطريقة يمكن للأطفال تصنيف الكائنات التي تليق وتلك التي ترحف
- (ج) وبفس الطريقة يمكن للأطفال تصنيف الحيوانات والطيور أو الكائنات حسب غطاء الجسم (فرو - ريش)، أو حيوانات آكلة اللحوم وحيوانات لكلة العشب

٣- لعبة : السلاطة :

الأدوات :

- مجموعة من الخضروات التي تدخل بعضها في عمل السلاطة (طماطم ، جزر، فلفل، بصل ، خس ، خيار... الخ)، وخضروات أخرى لا تدخل في السلاطة (بالنهنج، بستة، بطاطس ..الخ) .

الاجراءات

- يجلس الأطفال في دائرة أو نصف دائرة، أو مربع ناقص ضلع
- تبدأ الباحثة بتهيئة أذهان الأطفال عن طريق استئثارهم بعرض الخضروات التي تدخل في عمل السلاطة (أو صوراُ لها)
- تجعل كل طفل يختار لنفسه اسم يروح من الخضروات التي تدخل في عمل السلاطة
- تبدأ اللعبة بأن تقول الباحثة " ياإلا تعمل السلاطة النهاردة " نخوف الموجود معنا من خضروات .
- ثم تقول : فمينا طماطم ؟ الطماطم غير موجودة فينتبه الطفل الذي اختار اسم الطماطم ويقول " لا.. الطماطم موجودة " تقول الباحثة : " فعلا الطماطم موجودة " - (وتعزز الطفل).
- ثم تقول هاتوا : البطاطس هشان نكمل السلاطة
- يقول الطفل (الذي اختار اسم البطاطس) البطاطس ماتتخلص في السلاطة .- تقول الباحثة فعلاً البطاطس ماتتخلص في السلاطة

- تقول الباحثة : الحيار غير موجود . هينته الطفل الذي اختار اسم الحيار ويقول
لا ... الحيار موجود ... تقول الباحثة فعلاً الحيار موجود (وتميز الطفل) وهكذا .
- وتستمر اللعبة بشانول الضحويات التي تدخل في عمل السلطة - وتلك التي
لا تدخل في عمل السلطة

ثامناً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز البصري

١- لعبة : المطابقة :

الأدوات :

- صور - لوحة وورية

الاجراءات

(أ) تعرض الباحثة على الأطفال أربعة منتجات مألوفة

- * صور الجبن البقرة الضاحكة - أبو الولد- انكور. الخ
- * صور أنواع الشاي - المروسة - الجوهرية - الوردة - برونك بود
- ليبتون... الخ
- * صور أكياس سيسي مختلفة

- تعلق الباحثة على اللوحة الوردية ثلاث أو أربع صور لأظلة المذكورة
- تطلب من كل طفل بدوره أن يستخرج البطاقة المماثلة لما هو على اللوحة الوردية
- يعزز أداء كل طفل .

- (ب) تعرض الباحثة على الأطفال لوحة بها عمودين من الصور العمود الأيمن عليه
صور : طاقية - حذاء - قلنس مصانير، جوارت .
- والعمود الأيسر عليه صور قدم - يد - رأس انسان - عصفور
- تطلب الباحثة من كل طفل أن يصل بين الأشياء التي تتلام مع بعضها البعض
- يعزز أداء كل طفل

٢- لعبة : التضاد (الأضداد) :

الأدوات :

صور للموضوعات المثارة لتساعد الأطفال على الفهم

الاجراءات

- تطلب المساعدة من الأطفال الانتباه لما ستقرئه - وتعرض على الأطفال عدة صور لموضوع بعينه

- تطلب من كل طفل أن يقول عكس الصفة الخاصة بالموضوع الذي ستعرضه

• الطلشنير لونه أبيض، والمبجورة لونها

• الحديد ثقيل ، والورقة

• بابا كبير ، وأما

• الشجرة تنموه، والقلم الرصاص

• الشاي ساخن، والجيلاتي .

• اللبن لونه أبيض ، والشاي لونه ..

- يعزز أداء كل طفل ويستمر اللعبة حتى يتقن الأطفال فهم فكرة الأضداد

طريقة يمكن الاستعانة بصور للأضداد وطلب من الأطفال النطق بها فيها كما يلي

• مضخة طويلة ، ونظلة قصيرة

• الميل كبير ، والفيل صغير

• شاي بارد ، وجيلاتي ساخن

• شاي دافئ ، وفيل في

الحرج

• قط أمام الشماك ، وقط خلف الشماك

• كرة فوق الترابيزة ، وكرة تحت الترابيزة

• الكرة خفيفة ، والمحلل مالح.

• يد يمين ، ويد يسار

٣- لعبة : الأشكال والتصميمات .

الأدوات :

- لوحة ويرية

- مجموعة من الصور والأشكال الهندسية

- لوحة لكل طفل (من الورق).

الاجراءات

- تصل الباحثة موزجاً من الأشكال على القمحة كما في الشكل التالي
- تطلب من كل طفل أن يصنع نفس النموذج على لوحه
- تكرر اللعبة بتوزيع النماذج المستخدمة، وتطلب من كل طفل تقليده
- يعزز أداء كل طفل.
- ملحوظة: يدرب الأطفال على ترتيب أربعة أشياء فقط في البداية
- تعرض الباحثة أمام الأطفال لعب وأدوات مسطرة - أستيكة - قلم - مشط - فرشاة ألوان، فرشاة أسنان... الخ .
- يذكر الأطفال أسماء الأشياء المعروضة عليهم
- ترتب الأدوات بترتيب معين يشاهده الأطفال .
- يطلب الباحثة من كل طفل على حده إغصاص عينيّه، وورقه، وتحفي أحد الأدوات من الأيمن.
- يفتح الطفل جيبه ويظهر إلى الأشياء المعروضة، ويعلن ذكر اسم الشيء المفقود.
- يعزز أداء كل طفل.

عاشراً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة البصرية :

1- لعبة : افكركني .

الأدوات :

- لعب وأدوات . - ترائيزة مستطيلة

الاجراءات

- عرض امأحة أمام الأطفال لعب وأدوات مسطرة - أستيكة - قلم - مشط - فرشاة ألوان، فرشاة أسنان... الخ
- يذكر الأطفال أسماء الأشياء المعروضة عليهم
- ترتب الأدوات بترتيب معين يشاهده الأطفال
- يطلب الباحثة من كل طفل على حده إغصاص جيبه، وورقه، وتحفي أحد الأدوات من الأيمن

- يعرض الطفل عينيه وينظر الى الأشياء المعروضة، وعلين ذكر اسم الشيء المختص
- يعرض أداء كل طفل .

٢- لعبة : إكمال الصور الناقصة : الأدوات

- صور لأدوية مألوفة مكتملة ، وأخرى ينقص بعض أجزائها

الإجراءات

- تعرض الباحثة على الأطفال صورة الأشياء كاملة (فراشة - وردة - حصان - أرنب ... الخ) مع تسمية .
- تعرض على الأطفال صور نفس الأشياء ينقص أجزاء من الصورة
- تسأل كل طفل عن الجزء الناقص
- يعرض أداء كل طفل .

ملحوظة

- يمكن إجراء اللعبة يعرض الصور في عمودين العمود الأيمن به أجزاء الأشياء المذكورة والعمود الأيسر به تكملة الصور بترتيب مختلف ويطلب من كل طفل ذكر الجزء الناقص مع توصيل الجزء الأول (في العمود الأيسر) به يكمله من العمود الأيسر

٣- لعبة : الأشياء التي تتشبه مع بعضها الأدوات :

أشياء مألوفة

الإجراءات

- تعرض الباحثة أمام الأطفال أشياء مألوفة لهم (جورب - فستان - قلم - فرشاة - شاكوش - ابرة - ممسار - خيط - هذا - طبق فستان - ورقة - معجون - شوكة - سكين)
- تعرض الباحثة على كل طفل أحد الأدوات (الأشياء) ، وتطلب منه البحث عن الشيء الذي يتشبه معه
- يعرض أداء الطفل

الفصل السابع

النتائج والتوصيات

أولاً ، نتائج الدراسة .

ثانياً ، توصيات الدراسة .

ثالثاً ، بحوث مقترحة .

نوا نتائج الدراسة

اختبار صحة الفرض الأول :

من الفرض الأول طى له

نجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأداء للفريقين للمجموعتين (التجريبية والتضابطة) من الأطفال المعالين طلباً بعد تطبيق برنامج النطق الجاهلي الموجب، وتكون الفروق لصالح المجموعة التجريبية

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء للفريقين للمجموعتين

جدول (٥)

دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والتضابطة
في الأداء للفريق بعد تطبيق البرنامج

البيان	المجموعة التجريبية n = ١٥		المجموعة التضابطة n = ١٥		قيمة "Z" ودلالتها
	٢	٤	٤	٤	
أداء السمع الفموي اللفظي	١٢.١٠	١.١٨	٣.٨٧	٢.٧٥	٠.٠٠٤٧٠٦
الإبراك البصري	١٦.٢٨	٢.٨٧	٦.٦٠	٣.٦٨	٠.٠٠٤١٩٠
التعبير بالحركة	١٥.١٠	١.٩٢	٧.١٣	٤.٨٧	٠.٠٠٢٧٦
الترابط السمعي الصوتي	١٦.٠٧	٥.٧٥	٥.٢٧	٢.٧٦	٠.٠٠٤٠٥٢
التسلسل البصري الحركي	١٦.١٠	٤.٤٢	٤.١٠	٢.٦١	٠.٠٠٤٥٩٨
التعبير اللفظي	١٥.١٢	٣.٨٠	٥.٦٠	٢.٠٦	٠.٠٠٤٦٨٠
التسلسل السمعي الصوتي	١٩.١٠	٤.٨٤	٤.٦٠	٣.١٨	٠.٠٠٤٦٥٥
الترابط البصري الحركي	١٦.٢٧	٤.٢٣	٦.١٣	٢.٥٠	٠.٠٠٤١٣٧
الإبراك السمعي	١٧.١٠	٧.٢٢	٧.٦٧	٣.٧٥	٠.٠٠٣٣٤٨

٠.٠٥ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (هـ) :

وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة السابطة في أبعاد الأداء اللغوي بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه، حيث كانت الفروق لحساب أطفال المجموعة التجريبية

مناقشة نتائج العرض الأول :

تشير نتائج اختبار ويلكسون (جدول هـ)، ومقارنة برزويل الأداء اللغوي لكلا المجموعتين التجريبية والسابطة إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية الذين شاركوا في برنامج اللعب الجماعي الموجه يتفوقون في الأداء اللغوي بكل أبعاده مقارنة بالأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة السابطة، مما يؤكد فعالية اللعب الجماعي الموجه في تمكين الأداء اللغوي لأطفال المجموعة التجريبية.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

وسوف تقدم الباحثة مناقشة هذه النتائج في إطار النموذج الذي بيته فيه بخاريات القدرات النفسية اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية لقياس الأداء اللغوي - وهو النموذج الذي قدمه أوزجود Osgood ويتضمن ثلاث عمليات

١- عملية التفسير أو الاستقبال وتتمثل في اختيار الاستقبال (الإدراك) البصري، واختبار الاستقبال (الإدراك) السمعي.

٢- عملية الترابط وتتمثل في - اختبار الترابط السمعي اللغوي، واختبار الترابط البصري الحركي.

٣- عملية التعبير وتتمثل في - اختبار التعبير بالحركة، واختبار التعبير اللفظي وتتضمن نظرية أوزجود مستويين من التنظيم

- المستوى الأول يتعلق بالمعنى - ويشمل الاختبارات السابطة

- والمستوى الآخر فهو آلي أو آلي تناسلي - ويشمل الاختبار السمعي اللفظي الآلي، واختبار التسلسل الصوتي، واختبار التسلسل البصري الحركي (هدي بركة، فاروق صادق، ١٩٧٩، ٢١١-٢١٤)

وبالرجوع إلى نتائج الدراسة يتضح ما يلي

أولاً : اختبارات الاستقبال :

تبين النتائج - جدول (٥)، أن متوسطي درجات الإدراك السمعي، والإدراك البصري لأطفال المجموعة التجريبية هي على التوالي ١٧ر٤، ١٦ر٢٧ مقابل ٧ر٦٧، ١٦ر٦ لأطفال المجموعة الضابطة. وكانت قيمة "z" للفروق بين المجموعتين دالة عند مستوى ٠.٠٥. في كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري وهذا مرجعه إلى تأثير الأنشطة والألعاب المستعملة في برنامج الدراسة الحالية وما لها من دور فعال في تنمية الإدراك السمعي والإدراك البصري

- فمن ناحية الإدراك السمعي : كان لأنشطة البرنامج تأثيرها على تنمية هذا الجانب. فالحوار المتبادل بين الباحثة وكل طفل على حدة، بالإضافة إلى انحرار الذي كان بين الأطفال بعضهم مع بعض من خلال الألعاب المستعملة ومنها لعبة التعرف على الأصوات، ولعبة التعرف على الطفل صاحب القناع، ولعبة الهمس، ولعبة المهادنة التليفونية، إلى جانب اللعب التمثيلي في لعبة المطعم، ولعبة الضيوف .. وغيرها، وهذا كله قد ساعد الطفل على الاستماع الجيد قبل أن يتكلم، وجمته يركز عند سماع النور الذي سيلدبه ويميز ما يقال له حتى يستطيع الرد طبعاً - مما كان له جدواً في تحسين مهارة الطفل الصافي عقلياً على الاستماع والإدراك السمعي، وأدى في النهاية إلى تنمية الإدراك السمعي لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج اللعب الجماعي الموجه على عكس أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج

- ومن ناحية الإدراك البصري : فإن أنشطة البرنامج التي استهدفت تنمية مهارات التمييز البصري، وتصنيف الأشياء والكائنات كان لها قيمتها في تنمية الإدراك البصري، إلى جانب ما استخدمته الباحثة من صور وبطاقات ولوحات وأدوات كان يستخدمها الأطفال أو يشاهدونها ليعبروا عنها لفظياً وذلك من خلال عدة ألعاب منها لعبة أدوات المهسين (من يستعملى؟)، لعبة من الأصابع؟، لعبة خذ من الصندوق، ولعبة الفرز، لعبة تصنيف الطيور والحيوانات، ولعبة المطابقة، ولعبة التضاد، ولعبة الأشكال والتصميمات، ولعبة الأشياء التي تتشبه مع بعضها، ولعبة إكمال الصور الناقصة إلخ وهذه الألعاب بلاشك كان لها أثرها في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج اللعب الجماعي الموجه على عكس أطفال المجموعة الضابطة

ثانيًا : اختبارات الترباط :

يتضح من جدول (٥) - أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقلياً في كل من اختبار الترباط السمعي الصوتي، واختبار الترباط البصري الحركي كان : ١٦.٧ ، ١٦.٢٧ لدى أطفال المجموعة التجريبية، في حين كان متوسط درجات الاختبارين لدى أطفال المجموعة الضابطة ١٣.٥ ، ١٣.٦ ، وكان قيمة "z" للفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في كلا الاختبارين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة تحسن مهارة أطفال المجموعة التجريبية في كل من الترباط السمعي الصوتي، والترباط البصري الحركي إلى الأنشطة والألعاب التي تضمنها برنامج الدراسة العالية

- فقد تضمن برنامج اللعب الجماعي الموجه عدة أنشطة وألعاب لتنمية عملية الترباط السمعي الصوتي أو الذاكرة السمعية ومنها - الألعاب مثل ، لعبة الطائر الصغير، وألعاب الأعداد، وألعاب مصر بلادي التي كانت التباحث تطلب من الأطفال تكرار كل أغنية لعدة مرات وعلى فترات مختلفة، وكما أغاني عيد الميلاد التي كانت إحدى ألعاب البرنامج، بالإضافة إلى لعبة التصادم التي تربط المعاني ببعضها مثل «الطباشير لونه أبيض والسيارة لونها الحديد ثقيل والورقة ، بابا كبير وأنا ..» ولأن هذه الأنشطة والألعاب الجماعية كان لها دور فعال في تنمية الترباط السمعي اللفظي لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً .

- أما من ناحية الترباط البصري الحركي . فقد اشتمل برنامج اللعب الجماعي الموجه على ألعاب وأنشطة لتنمية هذا الجانب ومنها لعبة الفتكرشي (التي كانت السحرة تعرض فيها عدة أدوات أمام الطفل وتطلب منه إسماعض خيميه ثم يتم إخفاء إحداهما وتطلب من الطفل معرفة هذا الشيء الذي اختفى)، وكذلك لعبة الأشياء التي تتشبه مع بعضها، ولعبة المطابقة أو المضاهاة، إلى جانب ألعاب التصنيف كلعبة الفرز، وتصنيف الطيور والحيوانات، ولعبة السلاطة وشيرف . مثل هذه الألعاب كان هدفها مساعدة الطفل على إدراك العلاقات والربط بين الرموز البصرية - وهذا ما جعل أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً يحرزون تقدماً في الترباط البصري الحركي مع برنامج اللعب الجماعي الموجه من أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج

ثلاثاً ، اختبارات التعبير ،

يتضح من جدول (هـ) ، أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقلياً هي كل من اختباري التعبير اللفظي (اللفوي) ، والتعبير بالحركة كان بالنسبة للمجموعة التجريبية ١٥ر١٣ ، ١٥ر١٠ على التوالي ، وبالنسبة للمجموعة الضابطة كان ١٠ر٦٠ ، ١٣ر٧ في الاختبارين ، وكانت قيمة "z" للفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠-١ ، لصالح أطفال المجموعة التجريبية . وترجع الباحثة هذه الفروق إلى برنامج اللعب الجماعي الموجه الذي كان من أهدافه تنمية مهارة التعبير بوسيلة

- فبالنسبة للتعبير اللفظي : فقد وكر البرنامج في معظم أبعاضه على عملية التواصل والتعبير لللفوي نذكر منها على سبيل المثال : لعبة وصف الملابس ، لعبة المحادثة التليفونية ، لعبة فهم المواقف من الصور ، ولعبة الأنشطة اليومية ، ولعبة خذ من الصندوق وتحبث ، إلى جانب الألعاب التمثيلية لأداء الأنوار المستقلة مثل لعبة عيد الميلاد ، ولعبة المطعم ، ولعبة المحادثة التليفونية ، ولعبة الصيرف إلخ وهي تسهم جميعاً في تنمية مهارة التعبير اللفظي لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً .

- أما بالنسبة للتعبير بالحركة فقد لشمثمل البرنامج على أنشطة عديدة تجعل الطفل يعبر بالحركة أو الإشارة إلى المعنى المقصود ، ومنها لعبة التعرف على صاحب القاع ، لعبة من أنا ، ولعبة أدوات المهييين - من يستعملني؟ (حيث كانت الباحثة تقدم صوراً للأطفال وتسمي ما هذا) من يستعملني؟ ماء يصنع به؟ ثم تسمي كيف يفعل ذلك؟ فيمثل الطفل حركة الأداء ، ولعبة السوق كان يمثل الأطفال أعمال البيع والشراء (في وجود الأشياء أو عدم وجودها) - وكل ذلك من شأنه أن ينمي مهارة التعبير بالحركة لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً مقارنة بأقرانهم من المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج

رابعاً ، اختبارات مستوى التسلسل الألفي ،

أوضحت نتائج جدول (هـ) ، أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقلياً في اختبارات الأداء السمعي اللفظي الألفي ، والتسلسل السمعي الصوتي ، والتسلسل البصري الحركي كانت بالنسبة للمجموعة التجريبية ١٢ر٤ ، ١٩ر٤ ، ١٦ر٤ في الاختبارات الثلاثة على التوالي في حين أنها كانت بالنسبة للمجموعة الضابطة ٧ر٣ ، ١٤ر٦ ، ١٧ر٣ في الاختبارات الثلاثة ، وكانت قيمة "z" لدلالة الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠-١ ، لصالح المجموعة التجريبية

وترجع الباحثة لتفرق الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية إلى أن أنشطة البرنامج والعباب قد أسهمت في تنمية أبعاد الأداء اللغوي الخاصة بالاختيارات الثلاثة

- فلقد قدم البرنامج خبرات عديدة ساعدت الأطفال على المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية على تنمية الأداء السمعي اللفظي اللفظي، منها على سبيل المثال الأمانى والأناشيد، لعبة اكتساب المفردات وتحويل الجمل وغيرها مما كان له أثره في تحسين الأداء السمعي اللفظي اللفظي للأطفال هذه المجموعة

- كما تضمن برنامج اللعب الجماعي الموجه أنشطة عديدة تساعد الأطفال على استعادة سلسلة المفردات والكلمات في الأناشيد وترديدها بعد سماعها - مما كان له أثره في تنمية التسلسل السمعي الصوتي

- بالإضافة لذلك فقد تضمن برنامج اللعب الجماعي أنشطة والعباب لتنمية التسلسل البصري الحركة خاصة ما يتعلق منها بالذاكرة البصرية مثل لعبة المضاهاة، وإعادة ترتيب الصور، ولعبة الأشكال والتصميمات، ولعبة التفكير، ولعبة الأشياء التي تتطابق مع بعضها، ولعبة إكمال الصور الناقصة - إلخ - مما تسهم بدوره في تنمية التسلسل البصري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج

من هذا يتضح أن مستوى الأداء اللغوي بجميع أبعاده قد تحسن لدى الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية على عكس أطفال المجموعة الضابطة نتيجة لخبرات وأنشطة الألعاب الجماعية التي مروا بها في البرنامج

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسات كل من كاسبي ورودر Casby & Ruder (١٩٨٢)، لي Lee (١٩٩٢)، وأريس وآخرون Wanen, et al (١٩٩٤) من أن لعب دوراً هاماً في النمو اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً. وفي دراسات ماتي ورنزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢)، كوخ Koegh (١٩٨٤)، ماكوميل وآخرون Mc Donnel, et al (١٩٨٤)، ليتاكا وآخرون Litaka, et al (١٩٨٧) أوضحت نتائجها أن أنشطة اللعب قد أسهمت في اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً المفردات والألفاظ والمعاني الدلالية بالإضافة لذلك فقد أوضحت دراسات جودوين Goodwin (١٩٨٥)، شريدان وسرينجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، ريكورت وبلومكست Rickert & Bloomquist (١٩٨٨)، كو وآخرون Coe, et al (١٩٨٧)

أوضحت هذه الدراسات أن اللعب الجماعي قد أدى إلى تحسن القدرة على التعبير الشفهي بجمال. وأخيراً فإن دراسات كل من شريدان وميدونجيفيلد Sherdan Ruckert & Bioonquist (١٩٨٧)، ريكتر وبيونكست (١٩٨٧)، برودين Brodine (١٩٩١) قد أوضحت أن برامج اللعب قد أسهمت في تحسين مهارات التواصل اللفوي.

ويشير رمضان القذافي (١٩٩٦، ١٩٨٤) إلى أن اللعب أداة هامة ونشاطاً هادفاً يساعد على تنمية الأطفال المعاقين عقلياً، ويساهم في عمليات التعلم واكتساب الخبرات الجديدة. كما يشير إلى مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها في لعب الأطفال المعاقين عقلياً منها

١- أنه يجب تعزيز (تدعيم) مكانة اللعب لدى الأطفال المعاقين عقلياً وتوفير الفرص لممارسته

٢- أن تتناسب أنشطة اللعب مع مستوى نمو ومهارات الطفل المعاق عقلياً

٣- أن اللعب الجماعي يساعد الطفل على تنمية مهاراته اللفوية والاجتماعية ويستثير العمليات المناسبة لمواصلة النمو والتطور.

٤- أن التقليد والمحاكاة في اللعب تسهم في إكساب الطفل المهارات اللازمة لنموه.

ولقد راعت الباحثة مثل هذه الشروط عند بناء محتوى البرنامج، كما تضمنت هذه فنيات سلوكية لتنمية المهارات اللفوية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً مما أدى إلى ظهور فعاليتهم في تحسين الأداء اللفوي بشكل أبعاد

اختبار صحة الفرض الثاني :

نص الفرض الثاني على أنه

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء اللفوي للأطفال المجموعة التجريبية المتخلفين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وتكون للفروق لصالح القياس اللفوي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات درجات الأداء اللفوي للمجموعة التجريبية قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه

وفيما يلي توضيح ذلك

جدول (٦)

دالة الفرق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية
في أبعاد الأداء اللغوي قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه

البيان	القياس القبلي		القياس البعدي		عدد الفرق السيجة بين القياسين	قيمة "Z" ودالاتها
	م	ع	م	ع		
الأداء السمعي اللفظي الآخر	٧٧٣	٤٩٥	١٢٩٨	١٩١٨	١٢	٠٠٣٩٨١
الإدراك البصري	٩٩٦	٤٩٢	١٦٩٧	٢٩٨٧	١٥	٠٠٣٩٤٠٨
التعبير بالحركة	٧٩٧	٢٩٧	١٥٩٤	١٩٩٢	١٥	٠٠٣٩٤٠٨
التربيط السمعي الصوتي	٦٧٣	٤٧٠	١٦٠٧	٥٧٥	١٤	٠٠٢٩٨٢
التسلسل البصري الحركي	٧٠٧	٣٩٥	١٦٩٠	٤٩٢	١٥	٠٠٣٩٤٠٨
التعبير اللفظي	٨٩٠	٤٩٦	١٥١٢	٣٩٠	١٣	٠٠٢٩٣٧
التسلسل السمعي الصوتي	١١٧٣	٦٩٨	١٩٩٨	٤٩٨	١٤	٠٠٣٩٣٧
التربيط البصري الحركي	٧٠٧	٤٩٦	١٦٣٧	٤٩٣	١٢	٠٠٣٩٠٧٥
الإدراك السمعي	١٢٩٢	٨٩٤	١٧٣٢	٧٣٢	١	٠٠١٤٤٤

٠٠ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) ما يلي

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية المماثلين عقلياً في الأداء اللغوي بجميع أبعاده قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وكانت الفروق لصالح الأداء البعدي.

صاقمئة نتائج الفرض الثاني :

يتضح من نتائج جدول (٦)، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، بين متوسطات الأداء اللغوي (بجميع أبعاده) لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي (قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه) ومتوسطات درجاتهم في المجموعة في القياس البعدي... وكانت الفروق لصالح الأداء اللغوي البعدي وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

ويرجع الناجح وجود فروق في الأداء اللغوي الفطري والمعدى وتعرق المعافين عقلياً في المجموعة التجريبية في جميع أبعاد الأداء اللغوي البعدي إلى ما تضمنه برنامج اللعب الجماعي الموجه من أنشطة ترتبط بتدعيم المهارات اللغوية المعشوة حيث وصلت هذه الأنشطة إلى ثلاثين نشاطاً (أو لعبة) تم تطبيقها خلال عشرة أسابيع يومياً. وتم تنظيم المواقف الفردية والجماعية التي تسهم في تحسين المهارات اللغوية المستقلة والتي أهمها ألعاب التعرف على الأصوات، الأعيان والأشياء، وألعاب لإكتساب الأطفال المفردات والتركيب اللغوية، والتعرف على المهن وأصوات المهنين، ووصف الملابس، والتعرف على الألوان والاستخدامات، إلى جانب ألعاب المعارف التليفونية والألعاب التمثيلية ولعب الأدوار (المطعم الضييف، عيد الميلاد) وما إلى ذلك - وكل هذه الأنشطة تنمي التعامل اللفظي والتعبير عن النفس في المواقف اللفظية ومهارات الاستماع والفهم ويعبرها من المهارات اللازمة للنمو اللغوي للأطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من برنامج اللعب الجماعي الموجه - مما يدل على فعالية هذا البرنامج في تحسين الأداء اللغوي للأطفال المعافين عقلياً القابلين للتعليم

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من تأكيد تأثير البرامج التدريبية في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعافين عقلياً سواء ما يتصل منها بمهارة التعبير الشفهي مثل دراسة كورمير Cormier (١٩٨٠)، حسناء المصري (١٩٨١)، جودبان Goodban (١٩٨٥)، فليمان وأخرون Feldman, et al.، ويضمن اللغة الاستقبالية كما ظهر في دراسة بوتشر Bucher (١٩٨٣)، ودراسة إيزيل وجولدشتين Ezeil & Goldstein (١٩٨٩)، وزيادة حجم الحصيلة اللغوية والمفردات كما أوضحت دراسة ليس كرم الدين (١٩٩٥)، ودراسة مواهب إبراهيم، نعمة مصطفى (١٩٩٥)

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من كاسبي ورودر Casby & Ruder (١٩٨٣)، لى Lee (١٩٨٣)، واريس وأخرون Warren et al (١٩٩٤) التي أكدت فعالية اللعب في تحسين الأداء اللغوي بمسافة عامة كما تتفق مع ما أكدت دراسات باتس وريزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٣)، ليتكا Litaka et al. (١٩٨٧) من تأثير اللعب في اكتساب المعافين عقلياً المفردات والألفاظ والمعاني الدلالية بالإضافة لذلك فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسات كوخ Keogh (١٩٨٤)، ماكوييل وأخرون Mc Donnel et al (١٩٨٤)، جودوين Goodwin (١٩٨٥) شريان وسبرنجفيلد Shendan & Springfield (١٩٨٧)، ريكيرت وبليومكسمت Rickert & Bloomquist

(١٩٨٨)، كوكوا و آخرون Coe et al. (١٩٨٧) التي أكدت على إسهام اللعب في تحسين القدرة على التعبير الشفهي بجمال. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسات شيريدان و سبرينجفيلد (Sheridan & Springfield ١٩٨٧)، وبرودين Brodine (١٩٩١) التي أظهرت أهمية برامج اللعب الجماعي الموجه في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً

ولقد أوضح فتحي عبدالرحيم (١٩٨١، ٢٩٥) أهمية استخدام مصمميات الأشياء لتنمية المفاهيم لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لها قبل تعلمها وذلك لتنمية المفاهيم لديهم. كما أكد عبدالسلام عبدالغندر ويوسف الشيع (١٩٨٥، ٧٧) على أهمية تحسين الأداء اللغوي للمعاقين عقلياً حيث أشارا إلى أن «من الأمراض الهامة لتربية هؤلاء الأطفال هو إكسابهم حصيلة ولغوية من الألفاظ وتدريبهم على التطق السليم» لذا لابد أن تتضمن برامج تربية الأطفال المعاقين عقلياً برامج اللغة العلاجية وذلك لما للغة من أهمية في حياة الطفل.

وأشار ف. ج كروكشانك (١٩٧١، ١٥٩) إلى أهمية البرامج التربوية التي تسهم في زيادة المصيلة اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً، ومساعدة الطفل على التعرف على الكلمات الجديدة وتعلمها، والاستماع إلى التوجيهات وإتمامها، إلى جانب تشجيع الأنشطة والبرامج التربوية التي تساعد الأطفال المعاقين عقلياً على التعبير عما في الفكر وتخصيص أوقاتاً معينة للمحادثة وسرد القصص، وخلق المواقف التي يلعب فيها الطفل دوراً تمثيلياً، وكذلك سرد الأبطال واللعب بالارادجور، والعمل على تشجيع المحادثة بين الأطفال.

وترى الباحثة أن اندماج الأطفال المعاقين عقلياً (بالمجموعة التجريبية) في أنشطة اللعب الجماعي الموجه قد أسهم في زيادة المفرادات وتنمية مهارات الطفل اللغوية كالتنميط السمعي، والتأخرة السمعية، واكتساب المعاني، والفهم، واستيعاب اللغوي، والتراكيب اللغوية . وجربها من المهارات اللغوية الأمر الذي أدى بدوره إلى زيادة مقدرتهم في التواصل اللغوي مع الآخرين وظهر في تحسن مستوى الأداء اللغوي بجميع أبعادها لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعي الموجه

احتبار صحة الفرض الثالث :

مع الفرض الثالث على أنه

"توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك التكيفي الساني لأطفال المجموعة التجريبية الساتين مقابل قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وتكون للفروق لصالح القياس البعدي".

والمتعلق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات درجات السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية

في أبعاد السلوك التكيفي التاملي قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه

السلوك التكيفي التاملي	البيانات	القياس القبلي		القياس البعدي		عدد الفروق الموجبة بين القياسين	قيمة "Z" ودلائلها
		ع	م	ع	م		
التصرفات الاستقلالية	٢٧.٥٣	٢.٢٥	٤٢.٠٧	٤.٢٣	١٣	١٣	٢.١٨١
التدريس الجسدي	١٥.٠٠	٤.٦١	١٧.٥٣	٢.٥٦	٩	٩	٤.٧٧
الانخراط الاجتماعي	٤.١٢	٢.٨٥	٧.٥٣	٢.٠٧	١١	١١	٢.٩٠٣
النمذجة	١٣.٥٣	٤.٧	١٧.٤٠	٢.٨٧	١٢	١٢	٣.٠٤٠
مظهر اليد والوقت	٢.٣٣	١.٤٥	٥.٦٠	٢.١٠	١٣	١٣	٣.١٨٠
الأممات المزدوجة	٢.٤٠	١.٧٦	٥.٠٠	١.٨٩	١٣	١٣	٢.٨٤
الانخراط المعنى	٣.١٣	١.٨٧	٥.١٣	٢.٠٧	١١	١١	٢.١٣٠
التجربة الذاتية	٧.١٢	٢.٣٩	٩.٧٣	٢.٢٥	١٢	١٢	٣.٠٤
الاستجابة	٠.٤٧	٠.٦٤	٢.٣٣	١.٠٥	١٣	١٣	٢.١٨٠
التطبيق الاجتماعي	٩.١٣	١.٨١	١٢.٤٧	١.٨١	١٢	١٢	٣.١٢٠

٥٥ دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٧) :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات السلوك التكيفي الساني لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي عدا النمو الجسمي.. وكانت الفروق لصالح القياس البعدي

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

يتضح من نتائج جدول (٧)، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥، بين متوسطات درجات السلوك التكيفي المعاني (ماعد النمو الجسمي) لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي (قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه) ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي وكانت الفروق لحساب القياس البعدي ، وهذه النتائج تشير إلى تحسن السلوك التكيفي المعاني لأطفال هذه المجموعة بعد البرنامج مما يحقق معه صحة الفرض الثالث

ولما كانت متوسطات درجات الأداء اللغوي قد تحسنت تبعاً لبرنامج اللعب الجماعي الموجه، فهذا يدل على انعكاس تحسن الأداء اللغوي لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً على تحسن السلوك التكيفي المعاني لديهم

وترى الباحثة تفسيراً لهذه النتائج ، أن جميع الأنشطة الخاصة باللعب الجماعي الموجه المستعملة في برنامج الدراسة الحالية وما تضمنته من خبرات تفاعلية لفظية وتعبيرية لفظية، ومهارات التعبير اللغوي والتفاعل الجماعي كان لها أهميتها في تنمية السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية خاصة المهارات الاستقلالية، والنشاط الاقتصادي، ومفهوم العدد والوقت، والأعمال المنزلية، والنشاط الهنيء، والتوجيه الذاتي، والمستوى، والتطبيع الاجتماعي

- فمن ناحية الصفات الاستقلالية : كان متوسط درجات القياس القبلي ٣٧ر٥٣ في حين كان في القياس البعدي ٤٢ر١٦ فلقد أدى تحسن الأداء اللغوي إلى تحسن مهارات الطفل وسلوكه المستقل وأمكنه السيطرة على مهارات الأكل وضماد الحاجة بنفسه والنظافة الشخصية والمظهر العام والعناية بالملابس والتنقل ولعل التقدم في هذا المجال يرجع إلى قدرة الطفل على التعبير اللغوي والفهم الناتج عن فعاليات البرنامج

- ومن ناحية النشاط الاقتصادي : فلقد كان متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ٤١ر١٣، ٧ر٣ على التوالي مما يدل على تحسن في هذا النشاط حيث أدى تحسن الأداء اللغوي إلى تحسن مهارة الطفل في النشاط الاقتصادي المرتبط بممارسة البيع والشراء وتداول النقود وقد ارتبط ذلك ببعض أنشطة البرنامج مثل لعبة التسوق، المطعم، وكيف يتعامل الطفل بالنقود في كل منهما.

- أما مفهوم العدد والوقت فلقد كان متوسطا درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ٢٣ر٦، ٦ر٥ على التوالي وهذا يدل على تحسن

هم العمل لها تبعاً لأنشطة البرنامج والمانع التي معها - شيد الأعداد، ولعبة الأنشطة اليومية، وأيضاً في الألعاب التمثيلية كلعبة السوق والمطعم كان يتم تداول معاصيم تتعلق بالأعداد مما كان له أثره في إدراك الطفل لمعاهيم العدد والوقت - وهذا ما ظهر في القياس اليعدي.

- وفيما يتعلق بالأعمال المنزلية والنشاط اليومي كان متوسط درجات القياس النفسي فيها ٢٠٠، ٢١٢ وفي القياس اليعدي كان ٥٠٠، ٥١٢ مما يدل على تحسن مهارة الطفل في أداء الأعمال وماداته وقد ارتبط ذلك بتحسين الأداء اليعدي وإدراك الطفل للمواقف المختلفة مما ساعده على فهم التعبيات وأداء الأعمال المرتبطة بها

- وبالنسبة للتوجيه الذاتي والمستقلة : كان متوسط درجات القياس النفسي فيها ١٢٧، ١٢٨ وفي القياس اليعدي كان ٩٠٢، ٩٢٢ مما يدل على تحسن فترة العمل المتعلق عقلياً في القيام بالأعمال أو الأنشطة التي تتوكل إليه وإجرائها بأقل توجيه، مع الاستعداد للقيام بأي عمل يتوكل إليه والعمل ذلك راجع إلى اضطلاع أطفال المجموعة التجريبية بقرشة وألعاب محددة كان يقوم بها كل طفل مع زملائه في كل لعبة (خاصة الألعاب التمثيلية) ويلتزم كل طفل بالدور الموك به مما حوذه المستقلة والتوجيه الذاتي في سلوكه

- وفيما يتعلق بجانب للتطبيع الاجتماعي والنشئة الاجتماعية كان متوسط درجات القياس النفسي واليعدي ٩٠٢، ٩٢٧ مما يدل على تحسن قدرة أطفال المجموعة التجريبية على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية وتعميق الشعور بالآخرين من المحيطين بهم نظراً لتفاعلات اللعب الجماعي، وتفاعل الأطفال مع بعضهم البعض والتعاون في إنجاز أبنائهم بنجاح مما عمل معه المشاعر الاجتماعية وعلى الإحساس بالإنتماء للمجموعة

- أم فيما يتعلق بالنمو الجسمي : فقد كان متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين النفسي واليعدي ١٥٠٠، ١٧٥٢ وعلى الرغم من نقص قدرة الطفل على أداء الواجبات والمهارات المرتبطة بالنواحي الجسمية، إلا أن الفرق لم تكن ذاتة إحصائية وقد يرجع ذلك إلى أن معظم المعاشيق عقلياً من فئة القامتين للتعلم يتقاربون الأسوياء في معدل النمو الجسمي ويتجهون نفس المعدل في النمو تقريباً (فاروق صائق ١٩٧٨، ٢٢٢)، ويرى هبة السلام عبدالمعاز ويوسف الشيوخ (١٩٨٥، ٦٧) أن هؤلاء الأطفال المعاقين عقب (الفايلين للتعليم) يصلون في مفهوم الجسمي والحركي إلى مستوى قريب من مستوى الأطفال العاديين، وذلك فيما عدا الحالات التي ترجع فيها الإعانة العقلية

إلى إصابات في الجهاز العصبي الحركي - ففي هذه الحالات غالباً ما يصاحبها اضطراب في المهارات الحركية. وإذا فإن النمو الجسمي والحركي يعد أحد النواحي التي يجب أن نرعاها ونستغلها استغلالاً صحيحاً للارتقاء بالصحة النفسية للطفل المعاق عقلياً وإتاحة الفرص لتفاعله مع غيره لتنمية ثقته بنفسه وانتمائه وتحقيق التوافق الاجتماعي بطريقة أفضل (فاروق صادق ١٩٧٨، ٢٢٢) ومن ثم فقد اعتمدت الباحثة في برنامج اللعب الجماعي الموجه على كثير من الأنشطة الحركية التي يؤديها الأطفال بطريقة جماعية

معاً سبق يتضح :

أن برنامج اللعب الجماعي الموجه قد أدى وظيفة مزوجة هي تحسين الأداء اللغوي وتحسين السلوك التكيفي النمائي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في وجود علاقة بين تحسين الأداء اللغوي وتحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للنظم حيث أظهرت دراسة وينج Wing (١٩٨٢) انعكاس تحسين الأداء اللغوي على تحسين القدرة على التفاعل الاجتماعي لدى المعاقين عقلياً، وأظهرت دراسة بتس وريزاجيا Bates & Renzaglia (١٩٨٢) تأثير تحسين الأداء اللغوي على اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً مهارات قضاء وقت الفراغ. وأظهرت دراسة ماكونيل وآخرين Mc Donnel (١٩٨٤) تأثير اللغة على تنمية مهارات الشراء، وأرشدت دراسات جودوين Goodwin (١٩٨٤)، شيرمان وسبرنجهيد Sherman, et al (١٩٨٧)، شيرمان وآخرين (١٩٩٢) أثر تنشيط اللغة عند المعاقين عقلياً على اكتساب المهارات الاجتماعية كما أظهرت دراسات ريكرت وبلمكست Ruckert & Bloomquist (١٩٨٨)، فاين وآخرين Fem, et al (١٩٩٥) أثر اللعب والتحسن اللغوي على اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً العلاقات الاجتماعية المتبادلة وزيادة الفهم الاجتماعي.

وهكذا يؤدي اللعب الجماعي إلى تحسين الأداء اللغوي الذي ينعكس بدوره على السلوك التكيفي للطفل.

وهذه النتائج تتفق مع ما ذهب إليه نظريات التعلم من انتقال أثر التدريب Transfer of training على عمل معين في أداء الفرد لعمل آخر لاحق، وهو ما يطلق عليه الانتقال الموجب (فؤاد أبو صطب- جمال صادق ١٩٨٠، ١٢٣)

ويشير محمد عبدالمؤمن (١٩٨٦، ١٩٩٠) إلى «ضرورة ربط أنشطة الطفل المعاق عقلياً بالعالم - فاللعب وسيلة تعليمية تجمع بين التسلية والترفيه من ناحية، وتعميق إدراك الطفل للعالم عقلياً بالأنوار الاجتماعية والأنشطة المختلفة، فضلاً عن اكتساب المهارات والخبرات والأنوار الاجتماعية عن طريق التمثيل التلقائي الذي أثبتت التجوية جدواه مع أطفال هذه الفئة نظراً لصعوبة فهم تلك الخبرات والأنوار الاجتماعية عن طريق الحديث العادي».

هذا، ولقد أوضح كثير من الباحثين أهمية اللعب في تحقيق التوافق الاجتماعي، فاستخدم الطفل في مناسبات اللعب تكسيه الجراة والشجاعة والثقة بنفسه في مواجهة المواقف المختلفة (محرية الطائي ١٩٨٦، ٧٧) كما يعتبر اللعب مخرجاً هاماً وحلاً لمواقف الإحباط التي يمر بها الأطفال، ويعتبر وسيلة هامة للكشف عن عالم الطفل، ووسيلة لتعرفه على ذاته وعلى عالمه، ويمهد عنه سبل بقاء الذات المتكاملة (عفاف القابيدي، عبدالكريم خالدة ١٩٩٣، ٨-٩) ولطفل عندما يلعب فإنه يمارس سلوك الكبار الراشدين، ويمارس دوره الذي ينتظره في المستقبل، ومن خلال اللعب مع الآخرين يمي قدرته على التوافق والتواصل (أحمد بلقيس، توفيق مرعي ١٩٨٢، ٢٢). بالإضافة لذلك فإن اللعب يسعد الطفل على تزييح رغباته المكبوتة مما ينتج عنه تطوير جهازه النفسي وتحقيق توافقه (سوراب ميلر : ١٩٨٧، ٢٣)

وترى الباحثة أن برنامج اللعب الجماعي الموجه المستخدم في الدراسة الحالية قد أسهم - من خلال تنمية الأداء اللغوي - في تحسن السلوك التكيفي للمعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية فيما يتعلق بتصرفات الطفل الاستقلالية، ونشاطه الاقتصادي، وأدى إلى تنمية مفهوم العدد والوقت لديه ويمكن استغلال من القيام بالأعمال المنزلية والنشاط المهني بطريقة أفضل مما كان عليه قبل البرنامج، كما نتج عن تحسن الأداء اللغوي تحسن قدرة الطفل على الاستطلاع بالمسؤولية الشخصية والتوجيه الذاتي. ويرجع ذلك إلى إحساس الطفل بالنجاح في التعبير عن حاجاته ورغباته الشخصية بسهولة، وأصبح بعد البرنامج أكثر كفاءة وفرة على التفاعل في محيطه الاجتماعي مما عزز ثقته بنفسه وشجعه على التعبير عن مطالبه البسيطة والسجاج يؤدي دائماً إلى مزيد من السجاج والتقدم في السياقات الاجتماعية - وهذا ما انعكس بدوره على زيادة معدل السلوك التكيفي المعاني للأعمال المعاقين عقلياً القاشين للتعلم في المجموعة التجريبية بعد انتهاء إجراءات برنامج اللعب الجماعي الموجه.

اختبار صحة الفرض الرابع :

نفس الفرض الرابع على أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المجموعة التجريبية المعالين حلقياً في الأداء القوي بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعي الموجه مباشرة ومتوسط درجات أدائهم القوي بعد مرور شهر من المتابعة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض - تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين المتوسطات في قياس الأداء القوي البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية وفيما يلي توضيح ذلك.

جدول (٨)

دالة الفرق بين متوسطات درجات الأداء القوي في القياسين

البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من المتابعة) لأطفال المجموعة التجريبية

البيان	القياس البعدي		القياس التتبعي		عدد الفروق الموجبة بين القياسين	قيمة "Z" ودالتها
	٢	٣	٢	٣		
الأداء السمعي القوي الألى	١٢٤٠	١٢١٨	١٢٣٣	١٢٤٠	٧	٠.١٧٥
إدراك البصري	١٦٢٧	١٦١٧	١٦٣٣	١٦٧٠	١٠	٠.٨٢٤
التمييز بالحركة	١٥٤٠	١٥٩٢	١٥١٣	١٤٤٢	٩	٠.٢٣١٢
الترابط السمعي الصوتي	١٦٠٧	١٥٧٥	١٦٨٠	١٦٠٦	٨	٠.٨٥٢
التسلسل البصري الحركي	١٦٤٠	١٦٤٢	١٦٠٠	١٦٩٣	٧	٠.١٥٧
التمييز القلبي	١٥١٣	١٥٨٠	١٥٢٠	١٦٣١	٧	٠.٥٣٤
التسلسل السمعي الصوتي	١٩٤٠	١٩٨٤	١٩٦٠	٢٠٣٣	٥	٠.٢٢٢
الترابط البصري الحركي	١٦٢٧	١٦٣٣	١٥٩٣	١٥٥٦	١٠	٠.١٥٦٢
إدراك التسمي	١٧٤٠	١٧٣٢	١٧٣٣	١٥٦٩	١٢	٠.٢١١٥

٥٥ دالة عند مستوى ٠.٠٥

٥٠ دالة عند مستوى ٠.٠١

مناقشة نتائج الفرض الرابع :

١- أظهرت نتائج جدول (٨) ، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتدريسي في كل من الأداء السمعي اللفظي الآلي، والإدراك البصري، الترابط السمعي الصوتي، التسلسل الهمزى الحركي، لتغيير اللفظي، التسلسل السمعي الصوتي.

وهذه النتائج تحلل صفة الفرض الرابع بالنسبة لهذه الأبعاد الخاصة بالأداء اللفظي.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في القياسين البعدي والتدريسي لبعض أبعاد الأداء اللفظي بأن ذلك يدل على استمرار فعالية برنامج اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللفظي للأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً بعد مرور شهر من توظيف إجراءاته وهذا ما لمسته الباحثة أثناء التطبيق التدريسي حيث وجدت أن الأطفال ما زالوا يحتفظون في ذاكرتهم بالأغاني والأناشيد التي تم تدريسهم عليها مثل : تخميد مصمر بلادي، وأمنية الأعداء، ونشيد الطائر الصغير، وأغاسي عيد الميالك، مما يعني أن الألعاب الجماعية التي تضمنها البرنامج كان لها دوراً فعالاً في استمرارية الأداء اللفظي بعد تحسنه وعدم نكوصه إلى مستوى أدنى

وتشير هذه النتيجة إلى ثبات سلوك أطفال المجموعة التجريبية في ممارستهم اللفظية وهذا ما أكدت دراسات كل من ميرايث غزاد (١٩٩٢)، أسعد عبدالله (١٩٩٥) من أن التدريب العملي للمتكامل للأطفال المعاقين عقلياً (الذهير للتعلم) يساعدهم على القيام بالأعمال التي سبقت تدريسهم عليها، كما يمكنهم من القيام بأعمال مشابهة لها كما يتفق ذلك مع ما ذهب إليه نظريات التعلم في وصف معنى التعلم من أن المعنى في نهاية التدريب، يكشف عن تحسن واضح في معدل الأداء ثم تظهر في وسط المصحى مرحلة لا يطرأ فيها تحسن ظاهر في الأداء درجهم من استمرار الممارسة ويطلق على هذه المرحلة مصطلح الهضبة، وهي نهاية المصحى لا يستمر التحسن إلى ما لا نهاية لأن المصحى يكون قد وصل إلى مستوى الإتقان الذي تؤمله إليه قدراته وهو ما يطلق عليه المد الفسيولوجي أي أنه يصل إلى درجة الثبات في السلوك الذي تدرب عليه (غزاد أبوخطب: أعمال صانق ١٩٨٠، ١٤٥-١٥٣)

وهذا ما حدث مع أطفال المجموعة التجريبية حيث لم يتغير مستوى الأداء اللفظي تغييراً ملموساً بين القياس البعدي والتدريسي

٢- أما بالنسبة لتغيير بالمركة والإدراك السمعي فقد كان متوسط درجات

أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي ١٥٤، ١٧٤ على التوالي، وفي القياس التتبعي كان المتوسطان ١٨٠، ٢٢٠ وكانت الفروق لحساب القياس التتبعي، وهذا يدل على وجود تحسن في مهارة التعبير بالحركة والإدراك السمعي بعد مرور شهر من المتابعة مما كانت عليه بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعي الموجه. وقد يرجع ذلك إلى تقدم مهارات الطفل في الفهم والإدراك المعنوي والتعبير السمعي والذاكرة السمعية وهي مهارات أساسية تسهم في التعبير بالحركة والإدراك السمعي، وهما جانبان هامان من جوانب الأداء اللغوي ويشتت فعالية برنامج اللعب الجماعي الموجه في تحسين هذا الأداء.

وترى الباحثة أن الأنشطة التي يتضمنها برنامج اللعب الجماعي الموجه كان يطلب من الطفل الإجابة عن بعض مهامها، وفي اللعب التمثيلي (السوق، المعلم، الضيف، عيد الميلاد، المعجزة التلفزيونية) كان الطفل يؤدي فيه بعض الأنوار من خلال مشهد تمثيلي حركي ويتظاهر في الأداء، وفي مثل هذه المواقف يعبر الطفل بالحركة مرة وبالكلام مرة أخرى، ويستمتع إلى زملائه، ويحاول الطفل فهم دوره كي يستطيع التعبير منه، ولعل ذلك ما أدى إلى استمرار التحسن في الأداء اللغوي من خلال بعدي التعبير بالحركة والإدراك السمعي.

وفي ذلك يشير سرجيو سبينى (١٩٩١، ١٢٢-١٢٣) إلى أن اللعب هو أولى خطوات لغة الطفل - تلك اللغة التي تشرح لها الحركات وتعبيرات الوجه ولأصوات والضوضاء وصيحات التمتع، ويحاول الطفل شيئاً مشبهاً إلى اللعب التمثيلي الذي يعبر فيه عن حاجته الخاصة وبخيلة نفسه عن طريق لغات متعددة كالحركات، وأبتهامات والكلمات والعبارات.

٣- أما عن الترابط البصري الحركي : فقد أوضحت النتائج أن متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي كانا ١٦٩، ١٨٠ على التوالي وكانت الفروق دالة لحساب القياس التتبعي مما يدل على استمرار تحسن الترابط البصري الحركي.

وترجع الباحثة استمرار التحسن في الترابط البصري الحركي إلى أن أنشطة البرنامج وألعابه قد أسهمت في ربط المشيرات البصرية بالوظيفة التي يؤديها كل مؤشر فلقد استخدمت الباحثة كثيراً من الأنوار العملية كالتيقوس والأقلام والكور، والملاق، والأطباق، والأكواب . . وغيرها لتنفيذ ألعاب البرنامج، كما استخدمت الصور والرسوم والملصقات لتوضيح المعاني حتى تساعد الطفل على التعبير والتحدث سواء في اللعب اللغوي أو اللعب التمثيلي. كما كان يطلب من الأطفال التعرف على الأشياء واستخداماتها. فمثلاً يعرض عليهم (التليفون) فإن الطفل

يتعرف عليه، ويتعرف على وثيقته، ويبدأ الموقف التمثيلي لحدث طفلين مع بعضهما. والطفل يدرك أن الطباشير "تكتب به على السبورة ولا تكتب بالقلم الرصاص. وفي لقوات المهنيين (من يستعملني؟) كان الطفل يدرك أن الذي يستعمل السبورة هو الطبيب، والذي يستخدم المنشار هو التجار... إلخ. فالطفل يربط بين الصورة وصاحبها. وهذا ما كان له أثره في استمرار فعالية البرنامج في تحسين الترابط البصري الحركي لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

ملخص نتائج المراسمة :

استهدفت الدراسة العالية التعرف على أثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً وبعد تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه (الذي أعدته الباحثة) توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الأداء اللغوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وكانت الفروق لصالح أطفال المجموعة التجريبية. كما تمت مقارنة أداء المجموعة التجريبية بنفسها في القياسين القبلي والبعدي وكانت الفروق بين الأداء اللغوي للقياسين دالة إحصائية لصالح القياس البعدي وهذا يدعم فعالية برنامج اللعب الجماعي الموجه. كما تم اختبار أثر انعكاس التحسن في الأداء اللغوي على تحسين السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية حيث تمت مقارنة القياس القبلي والقياس البعدي لهذا السلوك وكانت الفروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي مما يشير إلى تحسين السلوك التكيفي بعد برنامج اللعب الجماعي الموجه. وأخيراً تم التأكيد من مدى استمرار فعالية البرنامج بمقارنة الأداء اللغوي البعدي، والأداء اللغوي بعد مرور شهر من المتابعة بعد توقف إجراءاته، ولم توجد فروق دالة إحصائية إلا في التمييز بالحركة، والإدراك الحسي، والترابط البصري الحركي التي كانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعي مما يفهم فعالية اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء إجراءات الدراسة الحالية وما توصلت إليه الباحثة من نتائج وما قدمته من تفسيرات، وما واجهته من مشكلات خلال تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية، فإنها تعرض فيما يلي بعض التوصيات التربوية في مجال الاهتمام بنوى الإعاقة الذهنية

أولاً : في مجال التربية الخاصة :

- ١- ضرورة اهتمام كليات التربية بإنشاء قسم التربية الخاصة لإعداد المعلم المؤهل لتعليم وتربية الأطفال المعوقين عامة والطفل المعاق عقلياً على وجه الخصوص.
- ٢- ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين العاملين في مجال التربية الفكرية أثناء الخدمة حول كيفية تعليم الطفل المعاق عقلياً وكيفية مواجهة مشكلات السلوكية
- ٣- يجب أن تتوفر في مدارس التربية الفكرية أدوات اللعب المختلفة التي يمكن أن يستغلها المعلم في تنمية وتدريب الأطفال على نطق اللغة وتعلم المفردات والتراكيب، على أن تكون الأدوات في متناول الأطفال ليلعبوا بها لعباً فعالاً
- ٤- الاهتمام بإعداد مناهج (مقررات) خاصة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية تتماشى مع مستوى نموهم العقلي والمعرفي ومستوى أدائهم اللغوي، على أن يكون اللعب هو محور النشاط الفعلي في تعليم هؤلاء الأطفال
- ٥- يجب الاستفادة بمعلمي التربية الموسيقية والتربية الرياضية لتنفيذ الجانب الأكبر من المناهج الدراسية الخاصة باللغة بعد إعدادها في صورة ألعاب وأنشطة وحركية هادفة حتى يتمكن الطفل المعاق عقلياً الاستفادة منها في تنمية لغته
- ٦- يجب عمل يوم ترفيهي كل أسبوع يكون نشاط اللعب هو المحور الأساسي فيه، إلى جانب قيام الرحلات خارج المدرسة وذلك لمساعدة الطفل على الترفيه عن نفسه من ناحية، ولتمكينه من التعبير اللغوي عن المشاهدات التي رآها والأنشطة التي مارسها
- ٧- ضرورة الاهتمام ببرامج الأطفال الخاصة بالهوايات عقلياً والتوسع في إنشائها، وتزويدها بالخطط والاستراتيجيات والتجهيزات والأدوات والوسائل التدريبية والتعليمية المناسبة حتى يمكن تدريب الطفل ميكراً على السلوك التكيفي والأداء اللغوي السليم، ونوعية الجوانب المعرفية والسلوكية في السنوات المبكرة من عمر الطفل، مما يساهم في توافقه للمستقبل.

ثانيًا : توصيات للمعلمين :

- ١- يمكن للمعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية الاستفادة من أنشطة برنامج اللعب الجماعي الموجه المستخدم في الدراسة الحالية كتدريج تطبيقي لتنمية الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية ويمكن تعديل بعض أبعاده أو إجراءاته لتناسب مستوى الأطفال الذين يطبق عليهم
- ٢- أن يجعل المعلم اللعب محوراً أساسياً لأي تعلم للأطفال المعاقين عقلياً - وكما اتضح من اللعب قيمة تربوية في تسهيل التعلم لهذه الفئة
- ٣- يجب تشجيع الأطفال المعاقين عقلياً على الكلام كلما كان ذلك ممكناً، وحب على المعلم أن يجعل خبرة الحديث أو الكلام ممتعة، وذلك من خلال إعداد وتجهيز مجموعة من الثغرات والأنشطة المناسبة والمسلية حتى يجد الطفل شيئاً يقوله أو يرغب في أن يقوله، وأن يشجع الأطفال على أن يتحدثوا مع بعضهم ومع المعلم
- ٤- أن يوجه المعلم اهتمامه للطفل المعاق عقلياً عندما يتكلم أو يقول شيئاً وأن يستجيب بشكل مناسب لحديث الطفل ولا يهمله أو يشغل عنه
- ٥- أن يساعد المعلم كل طفل على الفهم وبناء الصور الذهنية، وذلك باستخدام كلمات جديدة ذات معاني مختلفة
- ٦- أن يشجع المعلم كل طفل على أن يوجه انتباهه إليه وهو يتكلم، وأن يتكلم المعلم ببساطة وبشكل سليم من الأشياء التي يقوم الأطفال بعملها، ولا يستخدم الفاظاً جامدة لا يفهمها الطفل المعاق عقلياً
- ٧- أن يقوم المعلم بعمل محادثات مع الأطفال المعاقين عقلياً تؤدي إلى فهم كل طفل معاني بالمبادرة بالتميز مما يدور في ذهنه
- ٨- ألا يسخر المعلم من الأخطاء التي يقع فيها الطفل المعاق عقلياً عند نطق الكلمات حتى يتمكن من التعبير بسهولة، ولا يضغط على ما يقوله الطفل أو أن يقوم بتقيد خطئه.
- ٩- على المعلم التوجيه ببعض قدراته السمعية والبصرية لدى الطفل المعاق عقلياً الذي يعاني من صعوبات وعليه التركيز على مهارات الانتباه، والمحاكاة (التقليد) والاستماع فهي مهارات أساسية لتنمية الأداء اللغوي
- ١٠- أن يستخدم المعلم التدرج كوسيلة أساسية في تدريب الأطفال المعاقين عقلياً لتثبيث الاستجابات اللغوية السليمة. ويجب ألا يسخر من الأطفال ولا يضحك على ما يقوله أو أن يقوم بتقليد أصواتهم.

ثالثاً : توصيات للأسرة :

- ١- تبصير الأسرة بكيفية اكتشاف الإعاقة الذهنية للطفل المعاق عقلياً، والإسراع بعمليات التأهيل المبكر بمجرد اكتشاف الإعاقة بعيداً عن المشاغل والاضطرابات
- ٢- عقد برامج تدريبية لأسرة الطفل المعاق عقلياً لكيفية تنمية لغة الطفل
- ٣- تبصير الوالدين بكيفية تدريب الطفل المعاق عقلياً على مهارات الاستماع والنطق والكلام وهي المهارات اللغوية الأساسية.
- ٤- يجب توجيه اهتمام الأسرة ولعب الطفل المعاق عقلياً، وتوعية الوالدين بأهميته في نمو الطفل، وأن توفر اللعب للأطفال بالكلم والكيف الذي يساعد في نمو الطفل المعاق عقلياً.
- ٥- أن توجد قنوات اتصال بين الأسرة والمدرسة حول برامج التنمية المعوية للطفل المعاق عقلياً
- ٦- أن تهتم وسائل الإعلام بالبرامج الموجهة للأسرة للتعريف بالإعاقة الذهنية وكيفية التعامل معها، وكيفية تدريب الطفل المعاق عقلياً على تنمية سلوكياته المختلفة وذلك من خلال استضافة المتخصصين والعاملين في مجال التربية الفكرية
- ٧- أن تتواصل أسر الأطفال المعاقين عقلياً مع بعضهم لتبادل الخبرات المختلفة حول كيفية تعامل كل أسرة مع إعاقة الطفل وما تقوم به كل أسرة في سبيل تنمية لغة الطفل وسلوكه التكيفي.

رابعاً : توصيات للباحثين :

- ١- أن يهتم الباحثون بتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتعريف الآباء بكيفية اكتشاف إعاقة الطفل وكيفية التعامل معها
- ٢- أن يهتم الباحثون بإعداد برامج إرشادية للآباء والمعلمين عن كيفية التعامل مع الطفل المعاق عقلياً، وكيف يمكن تعديل سلوكه وتنميته، وتخفيف الصدمة النفسية الناتجة عن إعاقة الطفل، والاضطرابات التي يعاني منها الآباء من المشكلات اليومية في التعايش مع الطفل.
- ٣- أن يهتم الباحثون بإعداد وتصميم البرامج التدريبية والتوعوية التطعيمية لتنمية جوانب السلوك المختلفة للأطفال المعاقين عقلياً مثل تنمية السلوك التكيفي.

تنمية **الآراء اللغوية**، تنمى **الرواحي المعرفية** - كالاتناء، والتفكير، والمفاهيم والمهارات الاجتماعية، وتنمية **الوعي البيئي**، والتدريب على قواعد السلامة وإدارة النفايات، وتعديل **الانطباعات السلوكية** . إلخ

٤- أن يهتم الباحثون بتقديم خدمات إرشادية للأطفال العائدين الذين لديهم أحاسيس عقلياً حول كيفية التعامل معهم وكيفية مساعدتهم على تنمية الثقة هذه

ثانياً، **بحوث مقترحة**

استطلاعاً مما تناولته الدراسة الحالية حول أثر اللعب الجماعي الموجه في تنمية الآراء اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، تقترح الباحثة بعض البحوث لعلها تستكمل ما بدأت به الدراسة الحالية - منها

١- دراسة لخصائص اللعبة المناسبة لطفل المعاق عقلياً وعلاقتها ببعض جوانب النمو.

٢- دراسة أنماط التفاعل بين الطفل المعاق عقلياً وأسرته

٣- دراسة فعالية أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين الأم والطفل، بمعاق عقلياً في نمو اللغوي.

٤- دراسة فعالية أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والطفل المعاق عقلياً في تنمية جوانب السلوك المختلفة

٥- دراسة فعالية اللعب الجماعي الموجه في تحسين الجوانب المعرفية ومهارة تنمية الانتباه، والذاكرة قصيرة المدى، والمفاهيم

٦- استخدام لعب شعور في تنمية السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية

المراجع

- ١- اتحاد هيئات رعاية الفتيات الخامسة والمعمّيات (١٩٩٠) *النظرة القوية* سلسلة الحياة الطبيعية حق لكل معوق، العدد ١٢.
- ٢- ——— (١٩٩٧) . *حجم مشكلة المعوقين في مصر - موجز تقرير التجربة الاستطلاعية، ثلثة الأتداء من حجم مشكلة الإعاقة في مصر، القاهرة، ١٦ نوفمبر.*
- ٣- أحمد بلقيس، توفيق مرعي (١٩٨٢) - *سيكولوجية الصبي، عمان دار الفرقان للنشر والتوزيع*
- ٤- أحمد عبد الغني حسب الله (١٩٩١) : أثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى هيئة من الأطفال في عمر ست سنوات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الرقازيق/لرح بها.
- ٥- أحمد عكاشة (١٩٨٠) : *الطب النفسي المعاصر، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية*
- ٦- أحمد محمد المستوق (١٩٩٦) - *الخصيلة اللغوية : أهميتها، مصادرها، وسائل تطويرها، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢١٢، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.*
- ٧- أسماء مبدالله محمد العطي (١٩٩٥) تنمية بعض جوانب الطوراك التكيفي لدى هيئة من الأطفال المتخلفين عقليا بدولة قطر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الرقازيق.
- ٨- إيمان فؤاد كاشف (١٩٨٥) : دراسة تأثير اللعب على بعض جوانب النمو عند طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الرقازيق.
- ٩- ب. س. واطمبون (١٩٨٨) . تعديل سلوك الأطفال- ترجمة محمد فرغلي فراج، سولي الصلا، الكويت : دار الكتاب الحديث.
- ١٠- جابر عبد الحسيد جابر، علاء الدين كفاقي معجم طم النفس والطب النفسي، ج١، القاهرة : دار النهضة العربية
- ١١- ج. ثيرتر (١٩٩٢) *النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق، ترجمة : عادل مبدالله محمد، القاهرة الدار الشرقية للطباعة والنشر*
- ١٢- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠) *سيكولوجية اللغة والمرش الطلي، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٤٥، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.*
- ١٣- جوزال مبدالرحيم أحمد (١٩٩٧) *المناخ الابتكاري لروضة رياضته وسلوكيات اللعب الاجتماعي/ المعرفي والابتكار لدى طفل لروضة مهلة الأرقام النفسي، العدد ٧، ٨٩-٢٠٤*

١٤- حامد عبدالسلام ومهران (١٩٧٤) الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب

١٥- _____ (١٩٧٥) علم نفس الذنوب، القاهرة، عالم الكتب

١٦- _____ (١٩٨٨) لتربية والأرشاد النفسي، ط٢، القاهرة، عالم الكتب

١٧- حسناء الحمزانى (١٩٨٤) اللغة والاعاقة النفسية التجريبية النفسية في تشخيص اللغة عند مجموعة من المعلمين لهنيا من الدرجة المتوسطة، تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٨- حسين سليمان قنوة (١٩٧٢) تطعيم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، القاهرة : دار المعارف.

١٩- رمضان محمد القدافى (١٩٩٦). وعلماء المتعلمين لهنيا، الاسكندرية المكتبة الجامعية المنيش.

٢٠- ريتشارد م مسون (١٩٧٩) علم الأمور النفسية والعقلية، ترجمة أحمد عبدالعزيز سلامة، القاهرة : دار النهضة العربية

٢١- مروجير ميني (١٩٩١) التربية القوية للطلبة ترجمة فوري عيسى، عبدالفتاح حسن، مراجعة وتقديم . كاسيليا عبدالفتاح، القاهرة : دار الفكر العربي

٢٢- منعمية بهادر (١٩٨٧) برامج تربية لطلال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة: المنصر لخدمات الطباعة والنشر (سيسكر)

٢٣- سعد جلال، محمد علاوى (١٩٨٢) علم النفس التربوى الريايسى، القاهرة : دار المعارف.

٢٤- سليمان الريحاني (١٩٨١) التخلف العقلي، عمان: المطبعة الأردنية

٢٥- سلوى عبدالجالبى (١٩٩٢) اللعب بين النظرية والتطبيق، القاهرة : بيت المبرة الوطنى.

٢٦- سوزانا ميلو (١٩٨٧) سيكولوجية اللعب، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٢٠، ترجمة حسن عيسى، مراجعة محمد عماد الدين اسماعيل الكويك المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب

٢٧- صالح عبدالله هاروى (١٩٨٥) أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتعلمين عقليا فى المرحلة الابتدائية، رسالة مكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس

٢٨- صبرى عطالله سيف (١٩٨٢) المعلمون حقوقهم ومهمهم، وزارة التربية والتعليم فى رعايتهم، الحلقة الدراسية الإقليمية لعام ١٩٨٢، ندوة البطل الصغرى، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١/٢٦ إلى ٢/١، ص٥٨-٧٦

- ٢٩- صفوت فرج (١٩٩٢) **التخلف العقلي - الوضع الراهن وأفاق المستقبل** دراسات نفسية، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رئي) المجلد الثاني، العدد الثالث، ٤١٧-٤٣٦
- ٣٠- عادل رياض مهنى (١٩٧٩) **دراسة مدى لاجئية دور المشاهدة في تنمية بعض سمات الشخصية والمهارات المعوية** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- ٣١- عادل هيدان محمد (١٩٩٠) **التميز العالي للطفل، القاهرة: الدار الشرقية للطباعة والنشر والتوزيع**
- ٣٢- عادل هرايين الأشول (١٩٨٧) **مدرسة التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية**
- ٣٣- عادل كمال خضر، مایسة أنور المفتي (١٩٩٢) **إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى تكاثرهم وسلوكهم التكيفي**، دراسات نفسية، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رأس) المجلد الثاني، العدد الثالث، يوليو ٣٧١-٣٩٠
- ٣٤- عبد الرزاق أحمد إبراهيم (١٩٨١) **دراسة تحليلية لبعض أنماط السلوك الانسوي عند المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة أسيوط
- ٣٥- عبدالسلام عبدالغفار، يوسف الشبيخ (١٩٨٥) **سيكولوجية الطفل غير العادي واستراتيجيات التربية الخاصة، القاهرة: دار النهضة العربية**
- ٣٦- عبدالمجيد منصور محمد (١٩٩٤) **أثر الارشاد النفسي في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال للمتخلفين عقلياً**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة
- ٣٧- عبدالعزیز القزوصی (١٩٧٨) **علم النفس - أسسه وتطبيقاته التربوية**، ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
- ٣٨- عبدالعزیز عبدالعزیز (١٩٧٩) **الفن التربوي - أصولها وطرق تدريسيها، القاهرة: دار المعارف**
- ٣٩- عبدالعزیز عبدالرحیم، لطفي مركات (١٩٧٩) **تربية الطفل المعوق، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية**
- ٤- عبدالعزیز أمین القریطی (١٩٩٦) **سيكولوجية دور الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة - دار الفكر العربي

- ٤١- مطوف محمود ياسين (١٩٨٨) علم النفس العمادي، ط٢، بيروت : دار العلم للملايين.
- ٤٢- علاء الدين إبراهيم (١٩٩٣) التعرف على الامانة النفسية وحلها وإجراءات الواجب منها، (الكتاب الثاني)، القاهرة : مطابع للترويج التجارية
- ٤٣- علي عبدالواحد وافي (١٩٧٤) : إشاعة اللغة عند الإنسان والطفل، ط١، القاهرة : دار الفكر العربي.
- ٤٤- ————— (١٩٨٥) الحب والمحاكاة وإثراء في حياة الإنسان، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية
- ٤٥- هاني التيايدي، عبدالكريم خلافة (١٩٩٣) طرق تدعيم التفكير للأطفال عمان : دار الفكر
- ٤٦- هادي الدين سلطان (١٩٧٨) . تحديد نسبة المتخلفين عقلياً في مدينة القاهرة، المسئلة الاجتماعية الدولية المجلد الأول، المجلد ١٥، القاهرة : المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية
- ٤٧- هادي إبراهيم (١٩٩٣) المقامات وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
- ٤٨- هادي الريسان، جلال محمد جرار (١٩٨٧) دليل مقياس المهارات اللغوية للمواطنين ط١، عمان : منشورات الجامعة الأردنية.
- ٤٩- هادي السيد عثمان (١٩٩٥) سيكولوجية الحب والتعلم، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ٥٠- هادي محمد صادق (١٩٧٨) : سيكولوجية التخلف العقلي، الرياض، مطبوعات جامعة الرياض.
- ٥١- ————— (١٩٨٥) دليل مقياس السلوك التكيفي، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
- ٥٢- فتحي السيد عبدالحليم (١٩٨١) الدراسة التجريبية للتخلف العقلي، ط١، القاهرة : دار النهضة العربية
- ٥٣- ————— (١٩٩٠) سيكولوجية الأطفال 'غير النامين' واستراتيجيات التربية الخاصة، الكويت : دار الكتب.
- ٥٤- فتحي علي بريس، محمود كامل الصفاة، علي أحمد مذكور (١٩٨١) أساسيات تدعيم اللغة العربية والتربية الفنية، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر

- ٥٥- هـ ج كرويكشانك (١٩٧٦) **تربية الموهوب والمتفهم** ترجمة يوسف ميمانيول
أسعد، تقديم محمد خليفة بركات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- ٥٦- غفرية جميل الطائفي (١٩٨١) **الكتاب في دور الحضارة ورياض الأطفال**، بغداد
منشورات الجامعة المستنصرية.
- ٥٧- غزاد أبو حطب، شمال صادق (١٩٨٠) **علم النفس التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو
المصرية
- ٥٨- غزاد أنجي السيد (١٩٧٥) **الأسس النفسية للتدريس من الطفولة إلى النضج**، ط٤،
القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٩- غريبة حسن عبدالحميد (١٩٧٩) **أثر القصص على بعض جوانب النمو القوي لدى**
طفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة
الرقائق
- ٦٠- غريبة نياز (١٩٨٠) **نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة وبور الحضارة**، القاهرة
مكتبة النهضة المصرية
- ٦١- ليولا السلاوي (١٩٧٩) **الأطفال واللمح**، مجلة عالم الفكر، المجلد الثامن، العدد
الثالث
- ٦٢- ليولا السلاوي، كادية رمضاني (١٩٨٤) **ثقافة الطفل الكويت**، مجلة كلية التربية
جامعة الكويت، المجلد الأول
- ٦٣- فيصل محمد خير الزباد (١٩٩٠) **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، الرياض، دار
المربع
- ٦٤- لوليت مراد إبراهيم (١٩٩٢) **مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتعلمين**
عقليين المصممين بأمراس دارين من فئة القابلين للتعليم، المؤتمر السنوي الخامس
للطفل المصري، القاهرة: مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس، ١٩٨٣-١٩٩١
- ٦٥- كريستين مايلز (١٩٨٨) **اللغة، التواصل، الكلام مع الطفل ذي القدرات المحدودة**،
ترجمة: أيدي منما ميخائيل، القاهرة: كريستيان مصر، مركز ميونيخ للدراسات
والدراسات في الإعاقة العقلية
- ٦٦- ————— (١٩٩٢) **الطفل المعاق ذهنياً وأسلوب التعامل معه**، ترجمة: ليلى
أبو شمر، مراجعة: حسين صلاح الدين، دمشق: منشورات جمعية المصبة
- ٦٧- كلارك سوسناكس (١٩٩٠) **علاج الأطفال باللمح**، ترجمة: عبدالرحمن سيد
سليمان، القاهرة: دار النهضة العربية

- ٦٨- كمال إبراهيم موسى (١٩٩٦) *موجع في التنظف العقلي، الكويت دار القلم*
- ٦٩- كمال محمد نسوس (١٩٧٤) *علم الأمراض النفسية التمييزية والأمراض العقلية، بيروت : دار النهضة العربية.*
- ٧٠- ————— (١٩٧٩) - *النمو التربوي للطفل والرفاق بيروت دار المهمة العربية*
- ٧١- ————— (١٩٩٠) *خبرة طوم النفس القاهرة الفر الدولية لنشر والتوزيع*
- ٧٢- كثير فهم (١٩٨٢) *لطفنا وانتظف العقلي، القاهرة دار الهلال*
- ٧٣- كوتيس برناردى (١٩٩١) *تعالج نلص صويا، ترجمة طارق الأشرف، مراجعة كاميليا عبدالفتاح، القاهرة : دار الفكر العربي.*
- ٧٤- ل. س. فيجوريسكي (١٩٧٦) *التنظيف الفع، تقديم لوريا ليرتيف، برنار، تعقيب جان بيانيه، ترجمة طلعت منصور، ط١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية*
- ٧٥- ليلى أحمد كريم الدين (١٩٩٠) *الفة عند الطفل : لتووما ومشكلاتها، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.*
- ٧٦- ————— (١٩٩٥) - *نموذج ابراهيم للتنمية العقلية والفنية للأطفال المتعلمين عقليا القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية، القاهرة المؤتمر القومى لأول التربية الخاصة، أكتوبر ١٩٩٥*
- ٧٧- ليلى يوسف (١٩٦٤) . *سيكولوجية القلب والتربية الرياضية، ط٢، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.*
- ٧٨- لويس كامل مليكة (١٩٩٠) : *العلاج السلوكي وتعديل السلوك الكويت دار القلم.*
- ٧٩- ————— (١٩٩٧) *علم النفس الاكلينيكي، ج١ (تقييم القدرات)، القاهرة مطبعة فيكتور كيرلس*
- ٨٠- لويس كامل مليكة (١٩٩٨-1) *لقل مقياس ستانفورد - بيتيه للذكاء - المصرية التربية المراجعة الأولى، ط٢، القاهرة مطبعة فيكتور كيرلس*
- ٨١- ————— (١٩٩٨-س) *مقياس ستانفورد - بيتيه للذكاء الصورة الرابعة (المداول الصيورية)، المراجعة الأولى، القاهرة مطبعة فيكتور كيرلس*
- ٨٢- ————— (١٩٩٨-ج١) *تعديل سلوك المعال عقلياً . دليل الوالدين والمعلم، القاهرة مطبعة فيكتور كيرلس*
- ٨٣- ماري بيرو، جيمييف لاندو (١٩٩٦) *العب وبنو الطفل ترجمة عبدالرحمن سيد سليمان، شيهة يوسف التريستى، القاهرة : دار النهضة العربية.*

- ٨٤- مرسى أمين (١٩٨٧) ضحك الطول، ٢، القاهرة دار المعارف
- ٨٥- محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) سيكولوجية اللغة والتنمية البصرية لطفل الرياض، الكويت: دار القلم
- ٨٦- محمد محروس الشناوي (١٩٩٦) الصلابة الانشائية، القاهرة مكتبة حريب للطباعة والنشر والتوزيع
- ٨٧- ——— (١٩٩٧) التطرف المبكّي، الأسباب، التفسير، القاهرة: دار حريب للطباعة والنشر والتوزيع
- ٨٨- محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨) العلاج السلوكي الحديث - أسسه وتطبيقاته، القاهرة دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
- ٨٩- محمد عبدالمؤمن حسين (١٩٨٦) سيكولوجية غير العائدين وتربيتهم، الاسكندرية دار الفكر النحاسي.
- ٩٠- محمد عني النخري (١٩٨٢) مفهوم علم اللغة النظري، بيروت مكتبة لبنان
- ٩١- محمد عمار الدين اسماعيل (١٩٨٩) الطفل من التمثل إلى الواقع، الجزء الأول، الكويت، دار القلم
- ٩٢- محمد متولى قنديل (١٩٨٩) تقويم الأداء اللغوي لأطفال ما قبل المدرسة كمنهجية للغة مكتوبة، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، العدد السابع، الجزء الثاني (١).
- ١٠٥-٧٦
- ٩٣- محمد محمد بيومي خليل (١٩٨٤) مستوى الطموح ومستوى الفلق وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى الشباب، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٩٤- محمد محمود عبدالجابر، محمد صلاح الشاذلي (١٩٨٨) سيكولوجية اللعب والتوزيع عند الطفل المادي والعقلي، الرياض، الجمعية للطباعة والنشر
- ٩٥- مطبعة الصحة العالمية الاضطرابات العقلية شرح المصطلحات وليل تصنيف وفقا للمراجعة القاهرة لتنسيقه الدولي للأوامر، (الطبعة العربية)، الاسكندرية المكتب الانليسي لشرق البحر المتوسط
- ٩٦- مواب إبراهيم عياد، عصمة مصطفى رتيان (١٩٩٥) دراسة تقييمية لمستوى الأداء المعرفي لمجموعة من الأطفال المعاقين عقليا (لغاطين للعلم) في برنامج تدريبي على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي المعتمد الدولي الثاني لمركز الأبحاث النفسي، القاهرة ٢٥-٢٧ ديسمبر، ٢٢-٨٥

- ٩٧- ميشال زكريا (١٩٨٣) **الأسنجة (علم اللغة الحديث) ، المبادئ والأعلام**، بيروت
المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع
- ٩٨- ناجي عبدالمطيم سعيد مرشد (١٩٩١) - دراسة مدى فعالية اللعب على مستوى
النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية
جامعة الزقازيق
- ٩٩- ————— (١٩٩٨) - فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك المتوازي لدى
الأطفال، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ١٠٠- نادر فهمي الزويدي (١٩٩٥) **تعليم الأطفال المتأخرين عقليا**، ط٣، صان دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع
- ١٠١- نادية محمود شريف (١٩٩٠) : **الأسس النفسية لخبرات التربوية وتحليلاتها** لنعم
وتعليم الطلبة التوحيث : دار الفلم.
- ١٠٢- نوال محمد عطية (١٩٩٥) **علم النفس الفردي**، ط٣، القاهرة المكتبة الأكاديمية
- ١٠٣- هدى الناشف (١٩٩٣) : **استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة**، القاهرة،
دار الفكر العربي.
- ١٠٤- هدى عبدالحسيد براءة، فاروق محمد صادق (١٩٧٨) **بطارية القدرات النفسية
اللفوية**، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ١٠٥- ————— (١٩٧٩) **بطارية اختبارات القدرات النفسية الفرعية** وتقديمها على
هيئة مصرية، (تر) : فؤاد أبو حطب (محرر) : بحث في تقنين الاختبارات النفسية
المجلد الثاني، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
- ١٠٦- ————— (١٩٨٦) **علم نفس النمو**، القاهرة مطابع مجموعة مؤسسات
الهلال.
- ١٠٧- هدى محمد قناري (١٩٩٥) **اللؤلؤ والماء الزرقاء**، القاهرة مكتبة الأنجلو
المصرية
- ١٠٨- يوسف مصطفى القاضي (١٩٨٦) . **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، الرياض
دار المريخ

109- Abbeduto, L. Furman L. & Davies, B. (1989) Relation between the receptive language and mental age of persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (5), 535-543.

- 110- Abbeduto, L. & Shart, K. (1994) · Relation between language comprehension and cognitive functioning in persons with mental retardation. *Journal of Development and Physical Disabilities*. 6 (4), 347-369.
- 111- Abbeduto, L., Benson, G., Short, K. & Dolish, J. (1995) : Effects of sampling context on the expressive language of children and adolescents with mental retardation. *Mental Retardation*, 33 (5), 279-288.
- 112- American Psychiatric Association (1982) *Diagnostic Criteria (DSMIII)*, 3rd ed., Washington DC, A.P.A.
- 113- ————— (1994) *Diagnostic Criteria (DSMIV)*, Washington : DC, A.P.A.
- 114- Bach, M. B. (1985) : Symbolic play and social play behavior of the language delayed and non-language delayed kindergarten students. *Diss. Aba. Inter.*, 46 (3-B), 978.
- 115- Bates, P. & Renzaglia A. (1982) : Language instruction with a profoundly adolescents , the use of a table game in the acquisition of verbal labeling skills. *Educations and Treatment of children*, 5 (1), 13-22.
- 116- Bee, H.L (1985) *The developing child* New York Harper & Row Publishers Inc.
- 117- Brodine, J (1991) · Communication in Profoundly mental retarded and multiply handicapped children. Paper presented at the Annual Meeting of the International Neuro-Psychological Society (19th) San-Anoma Feb. 13-16.

- 118- Bryen, D., N.; Goldman, A., S. & Quinisk, G., S. (1988)
Sign language with students with sever/profound
mental retardation : How effective is it?, *Education
and Training in Mental Retardation*, 23 (2),
129-137.
- 119- Bucher, B (1983) : Effects of sign language training on
untrained sign use for single and multiple signing
*Analysis and Intervention in developmental
Disabilities*, 3.4, 261-277.
- 120- Casby, M W & Ruder, K. F. (1983) : Symbolic play and
early language development in normal and mentally
retarded children. *Journal of Speech and Hearing
Research*, 26 (3), 404-411.
- 121- Chupman, H. H. (1983) : Language and thought New
and old ideas about mental retardation. *Archives de
Psychologie*, 51 (196), 101-104 (English Abstract)
- 122- Coe, D.; et al. (1990) : Training nonverbal and verbal
play skils to mentally retarded and autistic children,
Journal of Autism and Developmental Disorders,
20 (2), 177-187.
- 123- Cormier, G. (1980) Effects of a home language program
on educable retardates. *Diss. Abs. Inter.*, 31 (5-A),
2214-2215.
- 124- Ezell, H., K., Goldstein, H. (1989) : Effects of imitation
on language comprehension and transfer to
production in children with mental retardation
Journal of Speech and Hearing Disorders, 54 (1),
49-56.

- 125- Feldman, M. A , Sparks, B. & Case, L. (1993)
Effectiveness of home based early intervention on
the language development of children of mothers
with mental retardation. **Research in
Developmental Disabilities**, 14, 5, 387-408.
- 126- Fitzgerald, H.E., Strommen, E.A. & Makinney, J.P
(1979) , Development of articulatory competence in
mentally retarded children. **Journal of Perceptual
and Motor Skills**. 48, 1175-1182.
- 127- Flower, W. (1980) **Infant and child care : A guide to
education in group settings**. Boston Allyn &
Bacon Inc.
- 128- Godstein, H & Moussetis, L. (1989) Generalized
language learning by children with sever mental
retardation : Effects of peers expressive modeling.
Journal of Applied Behavior Analysis, 22, 3,
245-259.
- 129- Goodban, M. T. (1985) . Language acquisition in a child
with cornelia de lange syndrome. Paper Presented at
the **Annual Convention of the American
Speech-language, Hearing Association** (12th)
Washington : November 22-25
- 130- Goodwin, D. A. (1985) An investigation of efficacy of
creative drama as a method for teaching social skills
to mentally retarded youth and adult **Children's
Theatre Review** 34 (2), 23-26.
- 131- Gormly, A.. V (1997) **Lifespan human development**,
sixth ed., New York Harcourt Brace College
Publishers,

- 132- Gough, J W. (1987) · A case study of language and pretense play within a family setting. **Diss. Abs. Inter.**, 48, (6-A), 1391-1392.
- 133- Graham, J. T. & Graham, L. W (1996) Auditory perceptual ability related to language acquisition in mental retarded children. **Inter. report**, 5, 11, 122-133.
- 134- Hallahan, D.P & Kauffman, M (1978) **Exceptional children; Introduction to special education**. New York : Prentice Hall.
- 135- Hendrick, J (1992) : **The whole child : Developmental education for the early years**.5th ed. New York Macmillan Publishing Co.
- 136- Hirschi, S. et al (1994) : **Creative activities for young children**, 4th ed., New York A Division of Litton Educational Publishing Inc.
- 137- Hooshyar, N. T (1986) · Functional analysis of language interactions between down syndrome children and their mothers. Paper presented at the conference of the American Association on Mental Deficiency (110th), Denver : May 25-27.
- 138- Hunt, S & Marshall, K. (1994) **Exceptional Children and Youth : An introduction, to special education**. Boston. Houghton mifflin
- 139- Kahn, James, V (1996) Cognitive skills and sign language knowledge of children with sever and profound mental retardation **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**. 31 (2) 162-168

- 140- Kandall, P. C. & Hammen C. (1995) **Abnormal Psychology**, New York: Houghton Mifflin Co.
- 141- Knerr, G. (1995) **Mental Retardation and autistic disorder**, New York: Prentice Hall.
- 142- Lee, P. (1993) The Development of early language and object knowledge in young children with mental handicap. **Early Child Developmental and Care**, 95, 58-103.
- 143- Leiss, R. H., Proger, B. B. & Comp, C. (1983) Language training for trainable mentally retarded. **Journal of Speech and Hearing Research**, 18, 1, 82-95.
- 144- Leung, K. (1985) . Enhancing the speech and language development of communively disordered children through music and movement. Paper presented at the Annual convention of the council for exceptional children (63rd) Anaheim Canada British Columbia.
- 145- Litaka, K., et al. (1982) . Language intervention to retarded child through cognitive training and pretend play **Research Inst. for the Education of Exceptional Children, Reec Report** 36, 99-109.
- 146- Mac Millan, D.L. (1977) : **Mental retardation in school and society** Boston . Little Brown Co.
- 147- Matson, J. , L. (1982) Independence training Vs. modeling procedures for teaching phone conversation skills to the mentally retarded. **Behavior Research & Therapy**, 20, 5, 505-511.
- 148- Mc Donnell, J. J , et al (1984) . Comparison of three strategies for teaching generalized grocery purchasing to high school student with sever handicaps **Journal of the Association for Persons with severe Handicaps**, 9 (2), 123-33

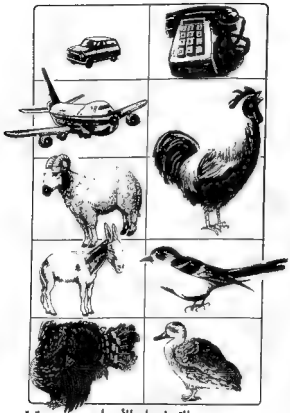
- 149- Miller, J F & Chapman, R.S (1984) : Disorders of communication : Investigating the development of language of mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 5, 536-545.
- 150- Naremore, R. & Driver, R (1985): Language Performance of educable mentally retarded and normal children at five age level. *Journal of speech and Hearing Research*, 28,82-95.
- 151- Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and imitation in childhood* Translated by C. Gattegno & FM Hodgson, London : Routledge & Kegan Paul LTD.
- 152- Rickert, W. F. & Bloomquist, J (1988) . Creative drama (In) Greg A. (ed.) *Best Practices in Mental Disabilities*. V-2, New York : Plus Potage.
- 153- Robertson, G J (1992) : Mental retardation (in) Raymond J. Corsini (ed.) : *Encyclopedia of Psychology*. 2nd ed. Vol. 2.
- 154- Ronski, M. A.; Sevesk, R. A. & Wilkinson, K. M (1994) . Peer-directed communicative interactions of augmented language learners with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 98 (4), 527-538
- 155- Rubin, K.H., Mason, T.L. & Hornsby, M. (1976) Free play behaviors in middle and lower-class pre-schools Parten and piaget revised *Child Development*, 47, 414-419.
- 156- Rubin, K.H., Fein, g.G & Vander Berg, B. (1983) . Play (In) Mussen, P.H (ed.) *Handbook of child Psychology : Socialization, Personality and social development*. New York John Wiley (pp 693-774).

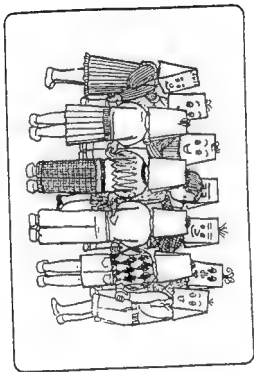
- 157- Sdorow L., M. (1995) . **Psychology**. 3rd ed., New York . Brown & Benchmark.
- 158- Sheridan, S J & Springfield, H. L. (1987) · Age appropriate games in the teaching of leisure skills to persons with mental retardation. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Association on Mental Retardation** (Los-Angeles May 25-29).
- 159- Sherman, et al (1992) Social evaluation of behaviors comprising three social skills and a comparison of the performance of people with and without mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 96, 4, 419-431.
- 160- Shulman, B. (1985) · Using play behavior to describe young children's conversational abilities. Paper presented at · the **Annual Meeting of the National Association for Education of young children and the international congress for study of child language**, Los-Angeles.
- 161- Sigman, M.; Ungerer, J. A. (1984) · Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children. **Developmental Psychology**, 20 (2), 293-302.
- 162- Simlarsky, S. (1990) : **The effects of sociodramatic play on disadvantaged children : Preschool children**. New York : Wiley.
- 163- Simon, J L. (1986) . Early language skills and symbolic play development **Diss. Abs. Inter.** 47 (5-A), 1666.

- 164- Spodek, B. et al. (1985) : **A study of the effects of a language development program with parental involvement on language achievement of low-income level pre-school children** Diss. Abs. Inter. Vol. 36, No 3-A, 607.
- 165- Vygotski, L.S (1967) : **Play and its role in the mental development of the child**. Soviet Psychology, 5, (6-18).
- 166- Warren, S. F , et al. (1994) **Changes in the generativity and use of semantic relationships concurrent with milieu language intervention**. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37 (4), 924-934.
- 167- Wing, L. (1982) **Language, Social and Cognitive impairments in autism and sever mental retardation**. *Annual Progress in Child Psychiatry and child Development*, 12, 330-314.
- 168- World Health Organization (1992) : **The ICD-10 : Classification of mental and behavioral disorders : Clinical description and diagnostic guidelines**. Geneva : W.H.O.

منعق

برنامج اللعب الجماعي الموجه



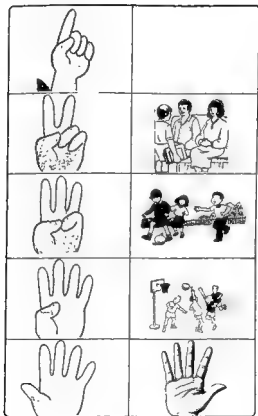


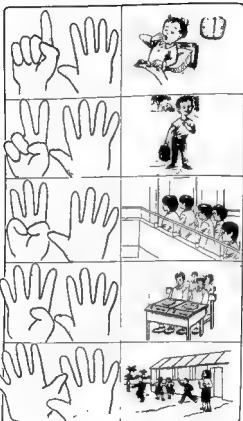
التعرف على صاحب القناة .

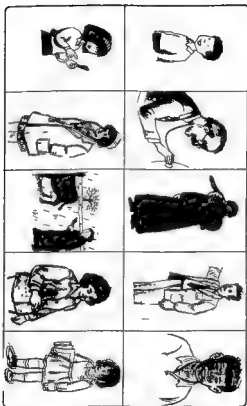


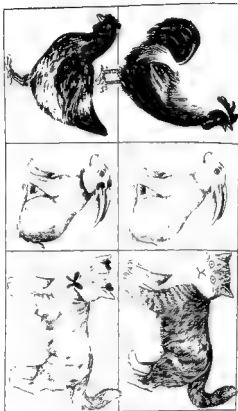




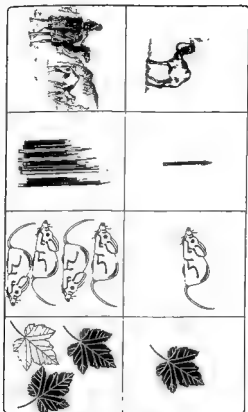


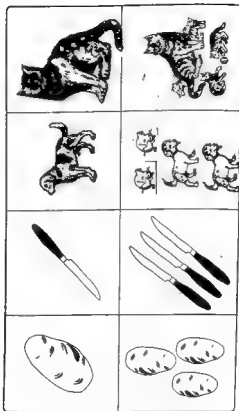


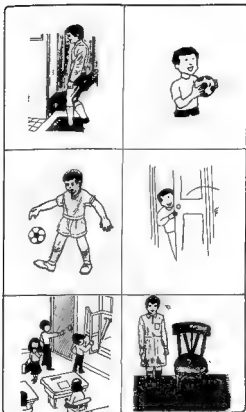




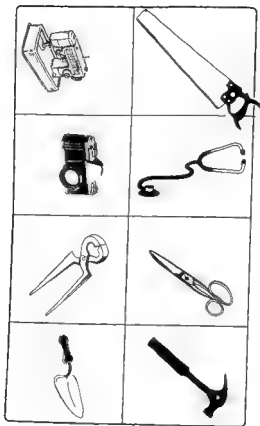
ألعاب التذكير والتأنيث ٢

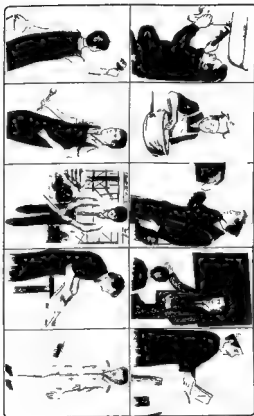


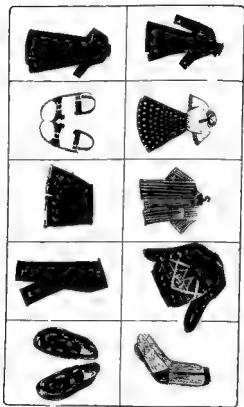


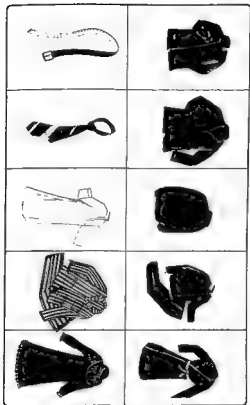


لعبة تحويل الجمل



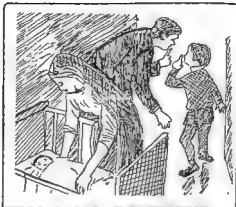












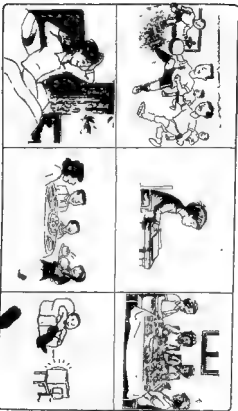


فهم المواقف من الصور ٢



٢١٢ لعبة التعرف على الصور من أوصافها

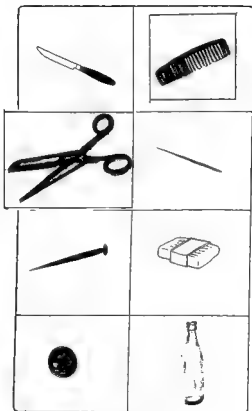


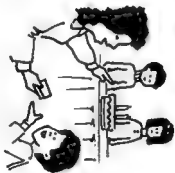


لعبة الأنشطة اليومية ٢



لعبة خذ من الصندوق وتحدث ١





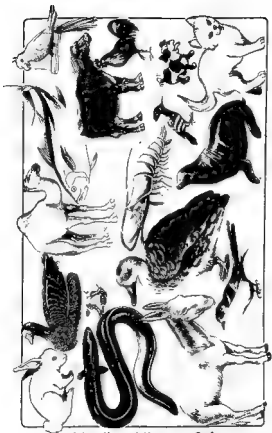
لعبة عيد الميلاد





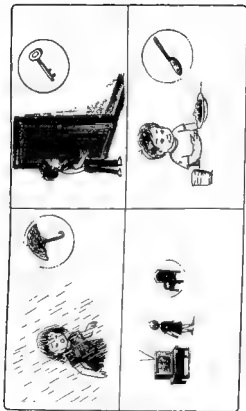


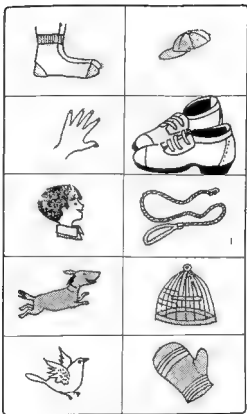
لعبة الفرز

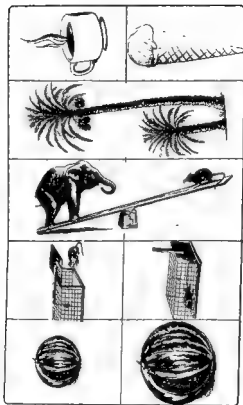


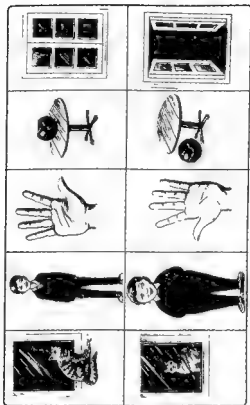
لعبة تصنيف الطيور والحيوانات

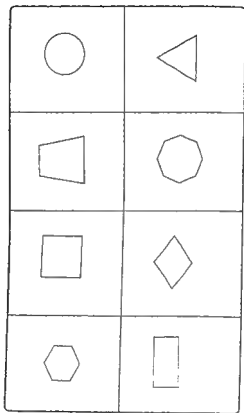


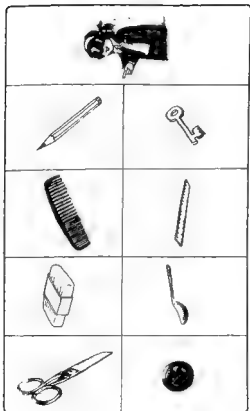




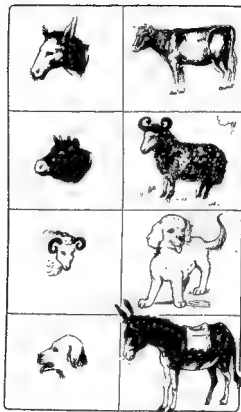








لعبة افكرنى



محتويات الكتاب

الصفحة	الموضوع
٧	تقديم الكتاب
٨	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة
١١	- مقدمة
١٢	- مشكلة الدراسة
١٤	- أهداف الدراسة
١٥	- أهمية الدراسة
١٧	- مصطلحات الدراسة
١٨	- منهج الدراسة
٢٨	X الفصل الثاني: الأمانة العلمية
٢٩	- تعريف وتصنيف الأمانة العلمية
٣٠	أ- التعريفات السيكولوجية
٣١	ثانياً: التعريفات التربوية
٣٢	ثالثاً: التعريفات الفلسفية
٣٤	- خصائص نوع الأمانة العلمية: التباين في التعلم
٣٥	١- الخصائص للوصفية
٣٦	٢- الخصائص العقلية المعرفية
٣٧	٣- الخصائص الوصفية
٤٢	٤- الخصائص الاجتماعية
٤٤	الفصل الثالث: الأمانة المعرفية
٤٥	- تعريف الأمانة
٤٦	١- الأمانة من الزاوية النفسية
٤٨	٢- الأمانة من الزاوية الاجتماعية
٤٩	٣- الأمانة من الزاوية التربوية
٥٠	- وظائف الأمانة
٥١	- نظريات المعاصرة لأمانة المعرفة
٥٢	١- النظرية المنهجية

الصفحة	الموضوع
٥٦	٦- النظرية القوية النظرية
٥٦	٧- النظرية المعرفية
٦٠	تطور الأداء القوي لدى الأفراد والمجتمعات عكياً
٦٢	الأداء القوي لدى المجتمعات عكياً
٦٦	٨- نظريات تصنيف الأداء القوي لدى المجتمعات عكياً
٦٩	٩- الفصل الرابع: القالب
٧١	١٠- مفهوم القالب وثائقه
٧١	١١- القالب من الزاوية الفلسفية
٧٢	١٢- القالب من الزاوية التكنولوجية
٧٢	١٣- القالب من الزاوية القوي
٧٦	١٤- القالب من الزاوية التجميعية
٧٧	١٥- النظريات المتعددة للقالب
٧٧	١٦- أولاً: النظريات السيكلوجية
٧١	١٧- ثانياً: النظريات الكلاسيكية
٧٤	١٨- أنواع القالب
٧٤	١٩- أولاً: تصنيف التماثل
٧٧	٢٠- ثانياً: التصنيف الاجتماعي
٧١	٢١- ثالثاً: التصنيف حسب طبيعة القالب
٧١	٢٢- رابعاً: التصنيف القوي
٧٤	٢٣- القالب الجماعي المرجح لدى المجتمعات عكياً
٧٦	٢٤- القالب وتصنيف الأداء القوي لدى المجتمعات عكياً
٧٧	٢٥- الفصل الخامس
٧٧	٢٦- برنامج القالب الجماعي الموجه
٧٧	٢٧- مقدمة
٧٧	٢٨- الحاجة لبرنامج
٧٧	٢٩- أهمية البرنامج

الصفحة	الموضوع
١٢٠	- التخطيط لعمل البرنامج:
١٢١	أولاً : فترة التي أعد البرنامج من أجلها
١٢١	ثانياً : أهداف البرنامج .
١٢٢	ثالثاً : الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج :
١٢٣	أ - مستوى البرنامج
١٢٩	ب - الأساليب والتقنيات
١٣١	ج - الأدوات والوسائل المستخدمة
١٣١	رابعاً : إجراءات تقييم البرنامج:
١٣٥	الفصل السادس
	تخطيط الألعاب المستخدمة في تنمية الأداء اللغوي
١٣٧	أولاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز السمعي
١٣٨	ثانياً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة السمعية
١٤١	ثالثاً : ألعاب لتنمية مهارة اكتساب مفردات
١٤٤	رابعاً : ألعاب لتنمية مهارة إدراك المعنى
١٤٥	خامساً : ألعاب لتنمية مهارة الفهم
١٤٨	سادساً : ألعاب لتنمية مهارة التعبير .
١٥٠	سابعاً : ألعاب لتنمية مهارة التواصل اللغوي
١٥٢	ثامناً : ألعاب لتنمية مهارة التصنيف
١٥٤	تاسعاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز البصري
١٥٦	عاشراً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة البصرية
١٥٩	الفصل السابع التلخيص والتوصيات
١٦١	أولاً : نتائج الدراسة .
١٨٠	ثانياً : توصيات الدراسة .
١٨٢	ثالثاً : بحث مقترحة .
١٨٥	المراجع
٢٠١	- ملحق برنامج ألعاب الجماعي المراجع
٢١٣	- فهرس المحتويات

مكتبة العمرانية للأوقاف

الجزء ١ ، ٧٧٩٧٥٠

